

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SEXUAL: QUESTÕES
DE GÉNERO NO 2.º CEB**

Sónia Alexandra Gomes Antunes dos Reis Gomes

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Didática das Ciências

**Dissertação orientada pela Professora Doutora
Maria Isabel Seixas da Cunha Chagas**

2017

Agradecimentos

A concretização deste trabalho só foi possível pois fui acompanhada nesta jornada por um grupo de pessoas excepcionais que direta ou indirectamente contribuíram para a sua realização.

À professora doutora Isabel Chagas, minha orientadora, o meu mais profundo e sincero agradecimento pelo modo como me orientou e me aconselhou, pelos seus ensinamentos, interesse, valiosas sugestões e críticas pertinentes que me alavancaram a prosseguir e a suplantar as arduidades nesta caminhada.

O meu especial agradecimento a todos/as os/as discentes que integraram a amostra deste estudo, sem os quais não seria possível a sua realização.

À minha mãe e à minha irmã pelo apoio, incentivo e por me terem ajudado a retornar ao meu caminho quando me sentia perdida.

Aos meus filhos, por terem deixado a mamã trabalhar mesmo quando era hora de brincar.

Ao meu marido, pela compreensão, apoio incondicional e pelas palavras de encorajamento nos momentos de maior desmotivação mas, sobretudo, por todo o amor e carinho que sempre demonstrou ao longo desta jornada e que me fez acreditar que tudo é possível.

O meu muito obrigada a todos/as!

Resumo

A Educação Sexual é um processo dinâmico e contínuo que tem como um dos principais objetivos possibilitar a construção de conhecimentos e desenvolver atitudes sobre sexualidade e género. As questões de género são, geralmente, associadas a desigualdades, submissões e obediências determinadas e construídas historicamente e culturalmente pela sociedade, constituindo-se como relações de poder. Na comunidade escolar, estes procedimentos socioculturais repetem-se tornando-se evidentes nas atitudes e comportamentos observados nos/as alunos/as, uma vez que estes/as estão sujeitos a percepções estereotipadas, idealizadas e fragmentadas sobre a sexualidade.

A escola apresenta-se, assim, como um espaço que torna possível o desenvolvimento de cenários de aprendizagem no âmbito da sexualidade humana. No entanto, desenvolver as competências necessárias requer o uso de recursos diversificados e estimuladores na perspetiva dos/as alunos/as. Um recurso que poderá ser utilizado no desenvolvimento de competências sobre a sexualidade são as tecnologias digitais já que assumem um papel muito ativo na construção dos saberes dos/as alunos/as.

Assim, o objectivo deste estudo foi o de averiguar os efeitos da aplicação das tecnologias digitais nas questões de género através da conceção de cenários de aprendizagem que proporcionassem uma visão sobre as potencialidades e limites deste recurso no âmbito da implementação do programa de educação sexual em meio escolar.

Para a realização desta investigação foi seleccionada uma turma constituída por 26 alunos/as do sexto ano de escolaridade aos quais a investigadora leciona matemática e ciências naturais. Foram concebidos e implementados três cenários de aprendizagem para o desenvolvimento de atividades no âmbito do conteúdo “Sexualidade e Género” e aplicado um questionário com questões abertas e fechadas. Os dados foram tratados manual e informaticamente, recorrendo-se à estatística descritiva e análise qualitativa de conteúdo. Considerando-se o âmago do contexto da presente investigação, assume-se a natureza descritiva e interpretativa do estudo, assente em procedimentos metodológicos essencialmente qualitativos.

Os resultados permitiram concluir que os vários cenários de aprendizagem concebidos e implementados com recurso a diversas tecnologias digitais foram, de uma maneira geral, motivadores e bem recebidos pelos/as alunos/as que os utilizaram, promovendo aprendizagens significativas e encorajando a problematização, o trabalho

colaborativo, a reflexão, a criatividade e o desenvolvimento de competências em relação ao tema abordado e às tecnologias digitais.

Palavras-chave: Educação Sexual; Sexualidade; Género; Tecnologias Digitais; Cenários de aprendizagens.

Abstract

Sexual Education is a dynamic and continuous process that has as one of its main objectives building knowledge and developing attitudes about sexuality and gender. Gender issues are usually associated with inequalities, submissions and obedience, that have been determined and constructed both historically and culturally by society, constituting themselves as relations of power. In the school community, these socio-cultural procedures are repeated, becoming evident in the attitudes and behaviours observed in students, since they are subject to stereotyped, idealized and fragmented perceptions about sexuality.

Thus, the school presents itself as a space that allows the development of learning scenarios within the scope of human sexuality. However, developing the necessary skills requires the use of diversified and stimulating resources from the perspective of the students. One tool that can be used in the development of competences on sexuality is the use of digital technologies since they play a very active role in the construction of the students' knowledge.

Therefore, the objective of this study was to investigate the effects of the application of digital technologies on gender issues by designing of learning scenarios that provide an insight into the potentialities and limits of this resource in the context of the implementation of the sexual education program in the school environment.

For the accomplishment of this investigation, it was selected a group constituted by 26 students from the sixth year of schooling to whom the researcher teaches mathematics and natural sciences. Three learning scenarios were conceived and implemented for the development of activities within the "Sexuality and Gender" content and a questionnaire was applied with open and closed questions. The data were hand-processed and computerized, using descriptive statistics and qualitative content analysis. Considering the context of the present investigation, we assume the descriptive and interpretive nature of the study, based on essentially qualitative methodological procedures.

The results allowed to conclude that the various learning scenarios conceived and implemented using multiples digital technologies were, in a general way, motivating and well received by the students who used them, promoting meaningful learning and encouraging the problematization, the work Collaborative, reflection,

creativity and competence development in relation to the topic addressed and digital technologies.

Keywords: Sexual Education; Sexuality; Genre; Digital Technologies; Learning scenarios.

Índice Geral

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice Geral	ix
Índice de Figuras	xi
Índice de Quadros	xi
1. Introdução	1
1.1. Género: Tema Essencial na Atualidade	1
1.2. A Educação Formal e as Questões de Género	4
1.3. Uso das Tecnologias Digitais na Abordagem de Questões de Género em Educação Sexual	7
1.4. Problema, Questões de Investigação e Objetivos	8
1.5. Organização Geral da Dissertação	9
2. Revisão da Literatura	11
2.1. A Educação Sexual na Escola	11
2.1.1. A Educação Sexual no 2.º ciclo	17
2.2. Sexualidade, Sexo e Género na Educação Sexual	18
2.2.1. Sexo e Género: Diferentes Conceitos	20
2.2.2. Estereótipos de Género	22
2.3. As Tecnologias Digitais aplicadas no ensino da Educação Sexual	23
2.3.1. Museus Virtuais	24
2.3.2. Popplet	25
2.3.3. Webquest	25
2.3.4. Narrativas Digitais	26
3. Metodologia	29
3.1. Desenho do Estudo	29
3.2. Caracterização do Contexto do Estudo	32
3.2.1. A Escola	32
3.2.2. Participantes	33
3.3. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados	35
3.3.1. Observação Participante	35

3.3.2. Questionário	36
3. 4. Questões Éticas	38
3.5. Limitações do Estudo	39
4. Apresentação e Análise de Resultados	41
4.1. Cenários de Aprendizagem sobre Papéis de Género: Conceção, Aplicação e Avaliação	41
4.1.1. Conceção dos Cenários	42
4.1.2. Aplicação e Avaliação dos Cenários	43
4.1.3. Discussão dos Resultados	53
4.2. Opiniões dos/as Alunos/as (questionário)	54
4.3. Dificuldades Percecionadas pela Professora/Investigadora	61
5. Conclusão e Considerações Finais	63
5.1. Conclusões do Estudo	63
5.2. Recomendações para Estudos Futuros	65
6. Referências Bibliográficas	67
Apêndices	77

Índice de Figuras

Figura 4.1. - Cenário de aprendizagem 1	42
Figura 4.2. - Atividades de Tempos Livres	43
Figura 4.3. - Mapa de Conceitos – Sexualidade, Sexo e Género.	44
Figura 4.4. - Cenário de aprendizagem 2	46
Figura 4.5. - Grupos a trabalhar recorrendo às tecnologias digitais	47
Figura 4.6. - Cenário de aprendizagem 3	49
Figura 4.7. - Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas?	53
Figura 4.8. - Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis?	53
Figura 4.9. - Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho?	54
Figura 4.10. - Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?	54
Figura 4.11. - Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta	55

Índice de Quadros

Quadro 3.1. - Desenho do estudo	30
Quadro 3.2. - Planificação Geral do programa de Educação Sexual	33
Quadro 3.3. - Estrutura do questionário	36
Quadro 4.1. - Motivos da importância da Sexualidade para a Saúde.	55
Quadro 4.2. - Aula tradicional vs. aula digital - Preferências	55
Quadro 4.2.1. - Aula tradicional vs. aula digital - Justificações	56
Quadro 4.3. - Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?	57
Quadro 4.3.1. - Em que sentido?	57
Quadro 4.4. - Principais vantagens do uso das tecnologias digitais	58
Quadro 4.5. - Principais desvantagens do uso das tecnologias digitais	58

1. Introdução

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

Hannah Arendt (1972, p.247)

1.1. Género: Tema Essencial na Atualidade

A sociedade atual é exímia em autoproclamar-se detentora de valores de igualdade e equidade, em que homens e mulheres podem aspirar aos mesmos cargos profissionais e à mesma condição social. Defende-se o *mainstreaming de género*, isto é, defende-se que haja uma integração contínua da igualdade de género em todos os aspetos da nossa sociedade, tais como, nas políticas, nos programas de investigação e desenvolvimento, na cultura e nas organizações (Rees, 1998), entre as quais a Escola.

O Conselho da Europa (CE) definiu esta abordagem integrada de igualdade de género como sendo:

a (re)organização, a melhoria, o desenvolvimento e a avaliação dos processos de implementação de políticas, por forma a que a prestativa da igualdade de género seja incorporada em todas as políticas, a todos os níveis e em todas as fases, pelos atores geralmente implicados na decisão política (CE, 1999, p. 25).

O artigo 13º da Constituição Portuguesa define o princípio de igualdade do seguinte modo:

Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual. (Portugal, 2005)

No entanto, basta um pouco de atenção ao que nos rodeia para rapidamente nos apercebermos que a realidade está bem distante de todas estas afirmações políticas. Na Europa relatórios no que respeita ao género, como o divulgado em junho de 2015 pelo EIGE – Instituto Europeu para a Igualdade de Género – “Índice de Igualdade de Género 2015” (EIGE, 2015a, p. 150) revelam que os estereótipos continuam a desempenhar um

papel muito relevante na criação de desigualdades de género em todos os domínios. Este estudo que decorreu entre 2005 e 2012, mostra, ainda, que embora tenham havido alguns progressos nesta área, em particular no que diz respeito à educação, a segregação continua a ser generalizada. Isto implica a necessidade de compreender os estereótipos como algo que cria, reforça e mantém as desigualdades de género na sociedade para que tais desigualdades possam ser ultrapassadas.

Segundo o mesmo estudo Portugal, cujo índice de igualdade de género, em 2012, é de 37,9, apresenta um afastamento assinalável em relação ao índice europeu de 52,9 (EIGE, 2015b). Mais preocupante é a tendência para a diminuição deste índice que era de 41 em 2010 (EIGE, 2015b), o que significa que as mulheres portuguesas estão cada vez mais longe dos homens em termos de igualdade. O índice de igualdade de género contempla 6 domínios:

- *Tempo* (avalia as diferenças entre homens e mulheres na utilização do tempo (trabalho, cuidar da família, lazer, etc.): PT – 22,4; UE – 37,6.
- *Poder* (mede as diferenças entre a representação das mulheres e dos homens nas esferas política e económica): PT – 17,6; UE – 39,7.
- *Conhecimento* (representa as diferenças entre homens e mulheres nos domínios da educação e da formação): PT – 37,8; UE – 49,1.
- *Trabalho* (avalia a posição das mulheres e dos homens no mercado de trabalho europeu): PT – 59,1; UE – 61,9.
- *Dinheiro* (avalia as desigualdades no acesso aos recursos financeiros e a situação económica de mulheres e homens): PT – 56,0; UE – 67,8.
- *Saúde* (mede as diferenças entre homens e mulheres no estado de saúde e no acesso às estruturas de saúde): PT – 83,3; UE – 90,0.

Estes dados sugerem, também, que o estereótipo de género acontece em todos os sectores da sociedade, influenciando modos de pensar, valores, atitudes e comportamentos. Partindo do pressuposto que aquilo que os jovens consideram como interessante, importante e significativo para eles e para a sociedade é um produto dos discursos sociais prevalentes (Schreiner & Schoberg, 2006), então, são particularmente permeáveis às mensagens transmitidas pelos meios de comunicação, pela publicidade, pela Escola, pelos amigos, pela família.

A família, sendo um dos arquétipos mais importantes na vida das crianças, desempenha um papel fundamental na sua formação pois fornece os primeiros pilares para a construção das suas personalidades. Desde a primeira infância, que a criança aprende através das mensagens transmitidas pelo pai, pela mãe, pelos avós, irmãos e restantes familiares que veiculam os modelos, as crenças e os ideais partilhados no seio familiar. A família constitui-se, assim, como contexto social informal, por excelência, em que a formação ocorre “de forma espontânea na vida do dia-a-dia através de conversas e vivências com familiares, amigos, colegas e interlocutores ocasionais” (Chagas, 1993, p.2) e onde os estereótipos de género, eventualmente começam a ser inculcados na criança.

Concordamos com Louro (2008) quando refere que é a partir dos primeiros anos de vida, através da família e dos ideais que esta defende, que se começa a aprender a ser Homem e a ser Mulher. Ao longo deste processo, os papéis tradicionalmente atribuídos ao homem e à mulher numa conceção de hierarquia e desigualdade de género podem ser, em muitas famílias, absorvidos pela criança e assimilados ao longo do seu desenvolvimento, indo contra os princípios de igualdade e equidade defendidos pelas sociedades atuais democráticas.

A este respeito Malho e Teixeira (2014, p. 216) advogam que “numa sociedade democrática, educar para a cidadania requer a defesa de valores como a solidariedade e o respeito pelas pessoas, pressupondo desenvolver conhecimentos, competências, atitudes e valores.” Sendo a educação para a igualdade de género e a educação para a saúde e sexualidade áreas temáticas da educação para a cidadania, no quadro do currículo nacional, as autoras concluem que é premente implementar metodologias de ensino e aprendizagem que envolvam a reflexão e o pensamento crítico sobre as questões de género no sentido de esbater possíveis conceções alternativas construídas pelos jovens, fruto das vivências e consequentes aprendizagens em contextos informais através da família, das amizades e dos *media*.

Por isso é impreterível que se estabeleçam vias eficazes de comunicação entre a Escola, como contexto formal de formação, com um currículo e programas bem estruturados e objetivos claramente definidos (Gadotti, 2005), e a restante comunidade educativa para que as crianças e os jovens desenvolvam as competências e as atitudes adequadas a uma cidadania responsável apoiada em princípios de igualdade e equidade.

1.2. A Educação Formal e as Questões de Género

A Educação Sexual em meio escolar é um espaço educativo em que os alunos e as alunas têm a possibilidade de construir conhecimentos e desenvolver atitudes sobre sexualidade e género. É um ambiente de ensino-aprendizagem que potencializa nos jovens o desenvolvimento de competências para que façam escolhas informadas e em consciência, bem como, permite que assumam comportamentos responsáveis no que diz respeito à sua sexualidade (Motta, Viana & Isaías, 2011).

A lei n.º 60/2009, de 6 de agosto (Portugal, 2009), regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril (Portugal, 2010), estabelece as bases gerais para a concretização da educação sexual em meio escolar. Sendo essencial que os jovens tenham uma vida saudável é imprescindível que os mesmos adquiram conhecimentos e desenvolvam atitudes e comportamentos saudáveis nesta área. Assim, segundo a Direção Geral de Educação¹, os principais objectivos da educação sexual em meio escolar são:

contribuir para a melhoria dos relacionamentos afectivo-sexuais entre os jovens; contribuir para a redução de possíveis ocorrências negativas decorrente dos comportamentos sexuais, como gravidez precoce e infecções sexualmente transmissíveis; e contribuir para a tomada de decisões conscientes na área da educação para a saúde.

Matos e colaboradores (2013) realizaram um estudo de avaliação sobre a implementação da educação sexual nas escolas portuguesas, na sequência da legislação sobre a sua obrigatoriedade (Portugal, 2009). Participaram no estudo “428 UO [Unidades Orgânicas] (que incluem 384 agrupamentos e 44 escolas secundárias não agrupadas), distribuídas por todo o país, e que correspondem a 53% das UO portuguesas públicas.” (Matos et al., 2013, p. 2). Foram ministrados questionários aos diretores, professores coordenadores de Educação para a Saúde, representantes de associações de pais e encarregados de educação, e representantes de associações de estudantes. Foram, também, realizadas entrevistas semiestruturadas, individuais e coletivas em 5 UO sorteadas de cada zona geográfica.

¹ <http://www.dge.mec.pt/afetos-e-educacao-para-sexualidade>

Os principais resultados do estudo referem que a implementação da Lei é considerada boa/muito boa, no entanto, é referido também algumas fragilidades no processo de implementação. É sublinhado o enorme esforço, por parte de dirigentes e professores, que questionam a capacidade para continuar esta implementação nas atuais condições. Os professores afirmam que não têm disponibilidade de horário para poder implementar a educação sexual, sendo poucos os professores que se encontram motivados para realizar atividades no âmbito da educação sexual. Os argumentos apresentados sugerem que a promoção da educação para a saúde deixou de ser um processo natural e sustentável para se resumir a um conjunto de atividades relativas a tópicos específicos (como a contraceção ou VIH/SIDA) não trazendo benefícios para a formação global dos estudantes nem mudando a cultura escolar. Note-se que os próprios jovens inquiridos mencionam que pelo facto das actividades estarem extremamente centradas naqueles tópicos e por serem realizadas sempre nos mesmos moldes, sem recurso a novas estratégias/metodologias, se sentem desmotivados e com a necessidade de abordar outros temas, tais como os afetos e os sentimentos.

Com efeito, no mesmo estudo é referido que a disciplina de Ciências Naturais é a componente do currículo em que mais frequentemente são abordados conteúdos de educação sexual no ensino básico, pelo que tais conteúdos se centram, fundamentalmente, nos tópicos do programa dessa disciplina, ou seja, nos aspetos biológicos e higienistas em detrimento de outros temas essenciais para a construção da identidade do/a jovem e que constam no currículo obrigatório da educação sexual (Portugal, 2010), como a dimensão ética da sexualidade humana, a diversidade e respeito, a sexualidade e género, em particular questões associadas à igualdade de género.

Quando isto acontece está-se a relegar para segundo plano um dos pontos basais na construção da identidade das crianças e jovens bem como uma das finalidades da Lei que rege a educação sexual, ou seja, a promoção da igualdade entre géneros.

Segundo um caderno publicado pela Igualitas², um projecto da Comissão para a Igualdade no Trabalho e no Emprego, o género define-se como:

[...] um conceito social que remete para as diferenças existentes entre homens e mulheres, diferenças essas não de carácter biológico, mas resultantes do processo de socialização. O conceito de género descreve assim o conjunto de

² http://www.cite.gov.pt/asstscite/downloads/caritas/CadernoCaritas_Fasciculo_I.pdf

qualidades e de comportamentos que as sociedades esperam dos homens e das mulheres, formando a sua identidade social.(p.2)

O que torna extremamente importante a abordagem deste conceito nas escolas, dado que aprender sobre o género é também aprender sobre a igualdade de género e isto significa a tomada de consciência por parte das crianças e dos jovens do que significa igualdade de direitos e liberdades para ambos os sexos.

Outros estudos constataam a diferença entre aquilo que se ensina em educação sexual e aquilo que os jovens querem saber. De facto, e de acordo com Allen (2008), observa-se com frequência, um hiato entre a perceção da Escola sobre a sexualidade dos jovens e as realidades vividas pelos seus estudantes, pelo que, muitas vezes, as estratégias utilizadas na concretização do projeto de Educação Sexual nas escolas não traduzem as necessidades reais dos/as alunos/as, mas sim a perceção que os adultos têm dessas mesmas necessidades. Este facto aponta para a necessidade de formação de professores neste domínio (Chagas, 2007; Chagas, Freitas, Rossi & Tripa, 2010) como também de recursos educativos cuja utilização adequada encoraje e promova a participação e o envolvimento dos alunos e alunas.

Butcher (2010), no seu trabalho sobre o envolvimento dos jovens na promoção da saúde e bem-estar, perspetiva-os como agentes sociais ativos, com estratégias próprias para se movimentarem e negociarem no ambiente em seu redor, no que se refere à sua própria saúde. Como tal, torna-se fundamental entender e ter em consideração as experiências e perspetivas dos/as alunos/as, se pretendermos que as políticas de promoção de saúde sejam adequadas às suas necessidades.

Neste âmbito, torna-se essencial compreender que tipo de jovens temos hoje à nossa frente e ponderar se os recursos e as estratégias que estão a ser aplicadas serão as mais indicadas.

De facto se considerarmos as palavras de Santaella (2003) em que a autora afirma que o século XXI é marcado, sobretudo, pelo avanço da tecnologia e pelo surgimento de uma nova caracterização para as nossas crianças – os nativos digitais descritos por Prensky (2001) – a escola precisa de estar atualizada e consciente destas mudanças para poder conduzir os seus alunos e alunas através de novas metodologias de ensino que lhes permitam comunicar e interagir, utilizando os novos meios tecnológicos que lhes são familiares, acerca de temas atuais do seu interesse como as questões de sexualidade e género.

1.3. Uso das Tecnologias Digitais na Abordagem de Questões de Gênero em Educação Sexual

As possibilidades das Tecnologias Digitais (TD) têm sido amplamente experimentadas e estudadas no domínio da Educação. O contínuo desenvolvimento tecnológico destas tecnologias tem produzido um leque cada vez mais amplo de *software* (ex. aplicações, mais conhecidas por “Apps”) e *hardware* (ex. *smartphones*, *tablets*) com implicações marcantes no modo como comunicamos, trabalhamos, estudamos e nos relacionamos.

Os jovens de hoje são utilizadores exímios destas tecnologias. Estão quase permanentemente “ligados” na *web* e têm um acesso corriqueiro a todo o tipo de dispositivos digitais, tais como *smartphones*, *tablets* e computadores portáteis. Os/As alunos/as de hoje, segundo Prensky (2001), pensam e processam a informação de um modo fundamentalmente diferente dos seus predecessores por terem estado rodeados por TD desde a sua infância. A atração exercida pelos jogos e pela Internet surge, nestes alunos e alunas, ligada a sentimentos de recompensa, realização pessoal, desenvolvimento cognitivo e a novos paradigmas de receção, processamento e armazenamento de informação (Johnson, 2005). Consequentemente, as suas expectativas e atitudes em relação ao que se aprende e como se aprende no contexto formal da escola é também diferente, apresentando uma predisposição mais positiva em aulas onde possam recorrer às TD para a realização das atividades, o que constitui um desafio ao professor no que respeita a conceção, planificação e concretização de um processo de ensino-aprendizagem em que as TD estejam integradas de um modo significativo e natural.

A integração das TD nos processos de ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas curriculares tem vindo a ser fortemente encorajada, pelo menos desde a década de 1980, com a emergência e crescente acessibilidade do *Personal Computer* (PC). O acervo de relatos de experiência, boas práticas e artigos de investigação é muito rico. Numerosos portais provenientes de diferentes países, em diferentes continentes, disponibilizam jogos, atividades, cenários de aprendizagem, os mais variados recursos de apoio à planificação e concretização de um processo de ensino-aprendizagem, centrado no aluno em que as TD estejam presentes como recurso de aprendizagem.

Nesses portais (ex. Merlot II³, Casa das Ciências⁴) os recursos digitais em Educação Sexual são poucos em relação às restantes disciplinas e áreas curriculares. Observa-se, também, que os recursos dirigidos a alunos/as do 2ºCEB, ou do nível etário correspondente, são reduzidos em relação aos disponibilizados no domínio da sexualidade.

Partindo do pressuposto que um processo de ensino-aprendizagem com as TD, utilizadas de forma a promover a participação e interação dos/as alunos/as na construção dos seus conhecimentos e no desenvolvimento de competências, e atendendo à carência de recursos educativos digitais no domínio da educação sexual para o 2º CEB; são relevantes, pertinentes e urgentes projetos que incluam a conceção e produção de tais recursos, sua aplicação em contexto escolar e apreciação dos seus efeitos nessas aprendizagens.

1.4. Problema, Questões de Investigação e Objetivos

Partindo da preocupação e do consequente questionamento inicial acerca da aplicabilidade das Tecnologias Digitais na Educação Sexual em contexto escolar, definiu-se o seguinte problema de estudo: “Quais os efeitos da utilização de tecnologias digitais (TD) no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade e género no 2º CEB?”

Tendo em vista a operacionalização deste problema foram enunciadas as seguintes questões de investigação:

- i) Que evolução se observa nos conhecimentos dos/as alunos/as do 6º ano acerca de sexualidade e género, ao longo da realização das atividades com TD?
- ii) Como se caracteriza a participação dos/as alunos/as na realização das atividades?
- iii) Quais as vantagens e dificuldades dos/as alunos/as na realização das atividades com TD?
- iv) Qual a opinião dos/as alunos/as acerca das atividades e do papel das TD?
- v) Quais as dificuldades da professora (simultaneamente investigadora) na orientação das atividades?

³ <https://www.merlot.org/merlot/index.htm>

⁴ <http://www.casadasciencias.org/cc/redindex.php>

Em articulação com o problema e as questões de investigação enunciadas considerou-se o seguinte objetivo: conceber, construir e aplicar cenários de aprendizagem referentes ao conteúdo de Educação Sexual consignados para o 2º CEB, em particular sexualidade e género.

Pretende-se, assim, que este estudo possa ser um contributo para o conhecimento da aplicabilidade das TD aquando da abordagem dos conteúdos de Educação Sexual em meio escolar. Tendo em consideração que a presente investigação teve incidência numa amostra de conveniência, está limitada a este contexto pelo que os resultados não podem ser generalizados. No entanto, apesar desta limitação, este estudo reveste-se de um carácter relevante para estudos futuros semelhantes.

1.5. Organização Geral da Dissertação

A presente dissertação é organizada em cinco capítulos. No capítulo 1 – *Introdução* – faz-se uma breve abordagem ao contexto geral da investigação, sendo identificada a finalidade, a problemática e os objectivos, seguindo-se a pertinência e organização da mesma.

No capítulo 2 – *Fundamentação Teórica* – referem-se os principais quadros conceptuais que orientaram a investigação e estudos empíricos com resultados relevantes que estão mais directamente relacionados com a investigação efectuada.

No capítulo 3 – *Metodologia* – apresentam-se os principais pressupostos metodológicos que estiveram na base da investigação e descrevem-se pormenorizadamente as diferentes etapas que possibilitaram a consecução dos objectivos propostos.

No capítulo 4 - *Apresentação e Análise dos Dados* – apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados.

Finalmente, no capítulo 5 – *Conclusões* – são apresentadas as principais conclusões do estudo, referindo-se os seus contributos e limitações e sugestões para futuras investigações.

2. Revisão da Literatura

No presente capítulo apresenta-se a fundamentação teórica que serviu de suporte à contextualização do estudo, à definição do problema, das questões orientadoras, dos objectivos da investigação, bem como à sua posterior abordagem. Essa fundamentação encontra-se estruturada segundo três subcapítulos.

No primeiro subcapítulo faz-se referência ao quadro legislativo que rege a integração da Educação Sexual como área da formação global do indivíduo no Projeto da Promoção e Educação para a Saúde e apresenta-se uma visão geral sobre o modo como esta integração está a ser operacionalizada no ensino em Portugal, com especial destaque para o 2.º ciclo do ensino básico.

No segundo subcapítulo clarificam-se os conceitos de Sexualidade, Sexo e Género, apresentam-se algumas barreiras à sua implementação em contexto de sala de aula e como são relevantes para a criação e/ou desmistificação dos estereótipos de género.

Por último, no terceiro subcapítulo, tecem-se algumas considerações sobre a integração as Tecnologias Digitais na abordagem das questões de género, referem-se algumas ferramentas digitais utilizadas no contexto deste estudo, explicando as características destas ferramentas, descrevendo formas de implementação em contexto formal de aprendizagem e, finaliza-se referindo as suas potencialidades e constrangimentos/limitações associados à sua utilização.

2.1. A Educação Sexual na Escola

O quadro legislativo atual torna obrigatória a inclusão da Educação Sexual, como área de formação global do indivíduo, no Projeto da Promoção e Educação para a Saúde na escola. São alavancadas estratégias que tenham como perspectiva o desenvolvimento da pessoa, na sua globalidade, no sentido em que a sexualidade é considerada uma força estruturante no processo de evolução individual.

Todas as sociedades, com os seus recursos e instrumentos de socialização, procuram, de uma maneira formal ou informal, transmitir os seus valores fundamentais e as suas regras de conduta no campo da sexualidade. A escola, enquanto espaço de grande importância na socialização das crianças e dos jovens, tem, portanto, um papel a desempenhar neste âmbito. (M.E. e M.S., 2000, p. 23).

Segundo Vitiello (1997) ao colocarmos a educação sexual nas escolas esta servirá como um meio para socializar o/a aluno/a, ou seja, irá ajudar a que os/as alunos/as aprendam a viver em sociedade.

No final do século XX consolidou-se a supremacia dos argumentos que exigem da escola a produção de uma educação sexual com metodologia diferente daquela que é tradicionalmente adotada para os demais temas do currículo (Montardo, 2008).

Por outras palavras, podemos dizer que a educação sexual não se caracteriza por ensinar técnicas ou posições, mas sim por transmitir valores, para que não se viva na ignorância e repressão sexual em que muitos vivem. A educação sexual deverá transmitir conhecimentos que possibilitem atitudes conducentes ao desenvolvimento da personalidade dos/as jovens quando em convívio com os outros (Pereira & Freitas, 2001).

Atualmente o desenvolvimento de ações e de atividades, no âmbito da Educação Sexual, no contexto mais vasto da Educação para a Saúde na escola, encontra-se consagrado pela Lei nº 60/2009, de 6 de Agosto e regulamentado pela Portaria nº 196-A/2010, de 9 de Abril.

De acordo com o art.º 2.º da mesma Lei, constituíram-se como finalidades da Educação Sexual as seguintes:

- a) A valorização da sexualidade e afetividade entre as pessoas no desenvolvimento individual, respeitando o pluralismo das concepções existentes na sociedade portuguesa;
- b) O desenvolvimento de competências nos jovens que permitam escolhas informadas e seguras no campo da sexualidade;
- c) A melhoria dos relacionamentos afetivo – sexuais dos jovens;
- d) A redução de consequências negativas dos comportamentos sexuais de risco, tais como a gravidez não desejada e as infeções sexualmente transmissíveis;
- e) A capacidade de proteção face a todas as formas de exploração e de abuso sexuais;
- f) O respeito pela diferença entre as pessoas e pelas diferentes orientações sexuais;
- g) A valorização de uma sexualidade responsável e informada;
- h) A promoção da igualdade entre os sexos;

- i) O reconhecimento da importância de participação no processo educativo de encarregados de educação, alunos/as, professores/as e técnicos de saúde;
- j) A compreensão científica do funcionamento dos mecanismos biológicos reprodutivos;
- k) A eliminação de comportamentos baseados na discriminação sexual ou na violência em função do sexo ou orientação sexual.

Legitimando o importante contributo garantido pela promoção da saúde sexual e reprodutiva dos indivíduos na sua formação pessoal e social, que preconiza cada vez mais protagonismo na sociedade e na época em que vivemos, o Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde, editou no ano 2000 um documento orientador – Educação Sexual em Meio Escolar – Linhas Orientadoras, onde são facultados alguns esclarecimentos a propósito de diversas questões que se colocam quando o tema é abordado de forma mais detalhada.

De acordo com este documento, o incremento da educação sexual em meio escolar, passa pela conjugação de quatro vetores essenciais:

- Formação dos agentes educativos (educadores, professores, profissionais de saúde, psicólogos escolares, auxiliares da ação educativa...) no sentido de serem capazes de agir de forma adequada e coerente face às dúvidas e manifestações das crianças e jovens relativas à sua sexualidade;
- Abordagem pedagógica de temas da sexualidade humana, feita em contextos curriculares e extracurriculares, numa lógica interdisciplinar, privilegiando o espaço turma e as diferentes necessidades das crianças e dos jovens;
- Apoio às famílias na educação sexual das crianças e dos jovens, nomeadamente através do seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem e/ou promoção de atividades específicas de formação dirigidas aos encarregados de educação ou dinamizadas por eles;
- Estabelecimento de mecanismos de apoio individualizado e específico às crianças e jovens que dele necessitarem, através da criação e manutenção de parcerias no interior da escola e com outros serviços da comunidade, nomeadamente os serviços de saúde – materializadas, por exemplo, no funcionamento adequado do atendimento nos Serviços de Psicologia e

Orientação nas escolas e no estabelecimento de formas de articulação estreita e dinâmica destes com os centros de saúde respetivos.

Deste documento, constam igualmente os valores essenciais que, em termos de política educativa, deveriam orientar a educação sexual nas escolas, nomeadamente:

- o reconhecimento de que a autonomia, a liberdade de escolha e uma informação adequada são aspetos essenciais para a estruturação de atitudes e comportamentos responsáveis no relacionamento sexual;
- o reconhecimento de que a sexualidade é uma fonte potencial de vida, de prazer e de comunicação e uma componente da realização pessoal e das relações interpessoais;
- o reconhecimento da importância da comunicação e do envolvimento afetivo e amoroso na vivência da sexualidade;
- o respeito pelo direito à diferença e pela pessoa do outro, nomeadamente os seus valores, a sua orientação sexual e as suas características físicas;
- a promoção da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres;
- a promoção da saúde dos indivíduos e dos casais, nas esferas sexual e reprodutiva;
- o reconhecimento do direito à maternidade e à paternidade livres, conscientes e responsáveis;
- o reconhecimento das diferentes expressões da sexualidade ao longo do ciclo da vida;
- a recusa de expressões de sexualidade que envolvam violência ou coação, ou relações pessoais de dominação e de exploração.

Ainda o mesmo documento orientador, considera como grande objetivo da educação sexual contribuir – ainda que parcialmente – para uma vivência mais informada, mais gratificante, mais autónoma e mais responsável da sexualidade.

No domínio dos conhecimentos, a educação sexual pode contribuir para um maior e melhor conhecimento dos factos e componentes que integram a vivência da sexualidade, nomeadamente:

- As várias dimensões da sexualidade;

- A diversidade dos comportamentos sexuais ao longo da vida e das características individuais;
- Os mecanismos da resposta sexual, da reprodução, da contraceção e da prática de sexo seguro;
- As ideias e valores com que as diversas sociedades foram encarando a sexualidade, o amor, a reprodução e as relações entre os sexos ao longo da história e nas diferentes culturas;
- Os problemas de saúde – e as formas de prevenção – ligados à expressão da sexualidade, em particular as gravidezes não desejadas, as infeções de transmissão sexual, os abusos e a violência sexuais;
- Os direitos, a legislação, os apoios e recursos disponíveis na prevenção, acompanhamento e tratamento destes problemas.

Na esfera das atitudes, a educação sexual pode contribuir para:

- Uma aceitação positiva e confortável do corpo sexuado, do prazer e da afetividade;
- Uma atitude não sexista;
- Uma atitude não discriminatória face às diferentes expressões e orientações sexuais;
- Uma atitude preventiva face à doença e promotora do bem-estar e da saúde.

O terceiro conjunto de objetivos situa-se no domínio das competências individuais, nomeadamente:

- No desenvolvimento das competências para tomar decisões responsáveis;
- No desenvolvimento das competências para recusar comportamentos não desejados ou que violem a dignidade e os direitos pessoais;
- No desenvolvimento das competências de comunicação;
- Na aquisição e utilização de um vocabulário adequado;
- Na utilização, quando necessário, de meios seguros e eficazes de contraceção e de prevenção do contágio de infeções de transmissão sexual;
- No desenvolvimento de competências para pedir ajuda e saber recorrer a apoios, quando necessário.

Assim, de um modo geral, a Educação Sexual nas escolas assume como principais objetivos:

- Contribuir para uma melhoria dos relacionamentos afetivo-sexuais entre os jovens;
- Contribuir para a redução das possíveis consequências negativas dos comportamentos sexuais, tais como as Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) ou uma gravidez não planeada;
- Contribuir para a tomada de decisões conscientes e informadas na área da educação para a saúde – educação sexual.

A implementação do programa de Educação Sexual em Meio Escolar exigirá, permanentemente, a articulação entre Diretores de Turma, docentes dos Conselhos de Turma, Coordenador do Projeto de Promoção e Educação para a Saúde e Coordenador de Diretores de Turma, para que a assertividade necessária no tratamento dos temas propostos seja constante. A abordagem desses temas deverá ser feita de uma forma transversal às diversas disciplinas, cabendo a cada Conselho de Turma selecionar e articular os conteúdos das áreas curriculares disciplinares, numa perspetiva interdisciplinar.

A Escola, enquanto espaço de grande importância na socialização dos adolescentes, tem um papel a desempenhar no âmbito da educação sexual, não se podendo furtar à sua abordagem formal, estruturada, intencional e adequada ao público-alvo (M.E. e M.S., 2000).

Em suma, as escolas oferecem um cenário vantajoso porque elas são o único local onde quase todos os jovens podem ser alcançados num ambiente estruturado (Dias et al., 2005) e possuem importantes recursos educativos (Juárez & Díez, 1999) constituindo um lugar privilegiado onde podem ser adquiridos os conhecimentos e as competências pessoais e sociais sobre sexualidade (Reis, et al., 2009) e onde a educação sexual pode assumir um carácter democrático (Vaz, Vilar & Cardoso, 1996).

A educação sexual é da responsabilidade de toda a escola, por meio do ensino, das práticas internas, do currículo e materiais didáticos da escola. Num contexto mais amplo, a educação sexual é uma parte essencial de um bom currículo (UNESCO, 2010).

2.1.1. A Educação Sexual no 2.º ciclo.

A Educação Sexual está estruturada por níveis de ensino. Para este estudo, uma vez que incidiu sobre uma turma do 6.º ano de escolaridade, foram seguidas as indicações preconizadas para o 2.º ciclo.

Neste âmbito, a Educação Sexual no 2.º ciclo deverá ter, segundo a Lei n.º 60/2009, uma carga horária mínima de seis horas, a distribuir de forma equilibrada ao longo do ano letivo, integrando um conjunto de conteúdos disciplinares de forma transversal, a constar no Plano de Acompanhamento Pedagógico da Turma, elaborado no início do ano letivo.

A sua abordagem deverá ser feita de uma forma explícita, intencional e pedagogicamente estruturada e implementada de forma gradual e equilibrada, respeitando as orientações legais e atendendo às questões e aos anseios dos alunos e das alunas, dos pais e encarregados de educação.

Todos os alunos e alunas deverão beneficiar de uma educação sexual compreensiva, independentemente do género, orientação sexual, etnia, estatuto socioeconómico, ou incapacidades.

Pretende-se que a abordagem desses temas seja transversal às diversas disciplinas, cabendo a cada Conselho de Turma selecionar e articular os conteúdos das áreas curriculares disciplinares, numa perspetiva interdisciplinar, respeitando as orientações do Ministério da Educação para o Ensino Básico de acordo com a lei referida anteriormente.

É importante salientar que o/a professor/a antes da introdução a qualquer um dos temas do programa de Educação Sexual em Meio Escolar deverá, antes de mais, explicar aos/às alunos/as todo o trabalho a desenvolver nesta área, começando por clarificar o conceito de Educação Sexual e de Sexualidade, e proceder ao levantamento/correção das conceções prévias que os/as alunos/as têm sobre esta temática.

Após esta primeira abordagem devem, de acordo com o n.º 1 do art.º 3.º da portaria 196-A/2010, de 9 de Abril, tratar-se os seguintes conteúdos:

2.º Ciclo (5.º e 6.º anos):

- Puberdade – aspetos biológicos e emocionais;
- O corpo em transformação;
- Caracteres sexuais secundários;

- Normalidade, importância e frequência das suas variantes biopsicológicas;
- Diversidade e respeito;
- Sexualidade e género;
- Reprodução humana e crescimento; contraceção e planeamento familiar;
- Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório;
- Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas;
- Dimensão ética da sexualidade humana.

Para o desenvolvimento das atividades da presente investigação, selecionou-se dos conteúdos supramencionados o conteúdo “Sexualidade e género”.

2.2. Sexualidade, Sexo e Género na Educação Sexual

Ao realizarmos a revisão de literatura sobre a temática de Educação Sexual deparamo-nos com o facto da definição do próprio conceito variar mediante cada autor, assim como, são apresentadas diferentes perspetivas.

Considerando Araújo et al (2009) a educação sexual deve ser encarada como um processo constante e contínuo que tem como objectivo principal desenvolver a autonomia nas questões referentes à sexualidade. Assim sendo, podemos dizer que um dos grandes objetivos da Educação Sexual em meio escolar é a integração das várias dimensões da sexualidade humana numa postura responsável de crianças e jovens. Também, Malho e Teixeira (2014, p. 219) afirmam que “urge implementar práticas educativas que incluam uma perspetiva crítica de género, de forma a consciencializar para a existência de estereótipos e estigmas sociais que contribuem para acentuar desigualdades”

No Relatório Preliminar do Grupo de Trabalho de Educação/Saúde (GTES, 2005, p.7) a Educação Sexual foi definida como “um processo pelo qual se obtém informação e se formam atitudes e crenças acerca da sexualidade e do comportamento sexual”, tendo como objetivo fundamental, o “desenvolvimento de competências nos jovens, de modo a possibilitar-lhes escolhas informadas nos seus comportamentos na área da sexualidade, permitindo que se sintam informados e seguros nas suas opções”.

Werebe (1998) define a Educação Sexual como um processo que engloba um conjunto de ações intencionais e não-intencionais desenvolvidas na família, na escola e em outras agências e instituições sociais.

Numa perspetiva escolar e englobada na Educação para a Saúde, a Educação Sexual centra-se na alteração de posições e juízos que se creem determinantes do comportamento, visando a promoção do estado de saúde.

As diferentes definições de Educação Sexual que se podem encontrar na literatura sobre o tema, apesar das particularidades mediante cada autor, acabam por se complementar entre si e assim fazer jus ao conceito multidimensional que a Educação Sexual encerra.

Ainda nesta linha de pensamento, também a Sexualidade é um conceito complexo e de difícil definição, que tem sido alvo de interesse por parte de vários investigadores. É irrefutável a noção de que o conceito contém, no seu cariz cultural e histórico, uma incontestável amplitude e, ultrapassa largamente a ideia predominante que o restringe ao sexo.

Sexualidade e Sexo são conceitos produzidos culturalmente dado que manifestam as relações políticas e sociais que inevitavelmente intervêm no modo como as pessoas experienciam seus corpos, desejos e prazeres, incluindo a ideia de que tais experimentos são delimitados por ideais pré concebidos (Mottier, 2008).

As crenças e os valores relativos à sexualidade variam segundo a cultura e o momento histórico (Maia, 2004). Segundo Michel Bozon (2004, p.14) “a sexualidade humana não é um ato natural, mas é construída socialmente pelo contexto cultural”, afirmando que, por isso, a sexualidade implica a relação entre a subjetividade e a atividade corporal, mediadas pela cultura.

Também para Maia (2010, p. 5):

O conceito de sexualidade é, portanto, um conceito abrangente, havendo a necessidade de considerar o modo como culturalmente se percebe e vive as práticas sexuais e suas representações, também é importante [...] considerar as experiências individuais do sujeito, mediadas por valores, ideais e modelos culturais.

Ainda para esta autora (Maia, 2010, p.12):

Entender a sexualidade como um conceito amplo é um pressuposto essencial para ações educativas eficazes, uma vez que é necessário pretender abarcar no processo reflexivo as mediações sociais, históricas e individuais presentes na educação

sexual, se queremos contribuir para a emancipação dos educandos também nesse campo.

A definição de Sexualidade dada pela Organização Mundial de Saúde, citada por Frade et al. (2010, p.18), reflete bem a complexidade desta temática:

A sexualidade é uma energia que nos motiva a procurar amor, contacto, ternura e intimidade; que se integra no modo como nos sentimos, movemos, tocamos e somos tocados; é ser-se sensual e ao mesmo tempo sexual; ela influencia pensamentos, sentimentos, ações e interações e, por isso, influencia também a nossa saúde física e mental.

A sexualidade humana é, sem dúvida, uma realidade que nos envolve no nosso quotidiano, que nos projeta como um impulso, quer para o amor, quer para a violência. Ela faz parte integrante do ser humano ao longo da sua existência. (Fernandes, 2006).

Daniel Sampaio (2009), referindo-se à sexualidade, considera que esta – é uma força estruturante do indivíduo que se manifesta em todas as épocas da vida. Como ser sexual o homem exprime a sua sexualidade em todos os seus atos (Reis, et al.2009). Tal como refere Weeks (1986) a sexualidade é um conceito social e historicamente construído e culturalmente influenciado, tendo evoluído ao longo do tempo e tem constituído um tópico de interesse por investigadores de diversas áreas do conhecimento. Não obstante, a complexidade da sua abrangência é consensual e de entre as diversas interpretações existentes aquela que aqui se adota é a mais recente da Organização Mundial de Saúde.

Neste sentido, a sexualidade é inerente ao desenvolvimento do indivíduo e está presente desde o nascimento até à morte, manifestando-se de modo diferente em cada etapa da vida, expressando-se de forma única em cada pessoa como resultado da interação com o seu contexto.

2.2.1. Sexo e Género: Diferentes Conceitos.

Para o desenvolvimento do conteúdo escolhido “Sexualidade e género” importa clarificar, em primeiro lugar, os conceitos de Sexo e Género pois estes são muitas vezes confundidos e utilizados de forma indiferenciada, no entanto desde há algumas décadas

que estes dois conceitos têm sido alvo de estudos com o intuito de clarificar os seus significados.

O termo “género” foi primeiramente utilizado em 1955 pelo psicólogo e sexólogo John Money e, foi proposto para descrever o conjunto de condutas atribuídas aos homens e às mulheres. Este autor utiliza a expressão “papel de género” no sentido de representar tudo o que a pessoa diz ou faz para evidenciar a si mesma seja como homem ou mulher. Isto inclui, mas não é restrito a, sexualidade, no senso de erotismo. Elementos de tais papéis incluem vestimenta, modo de falar, gestos, profissão e outros fatores que não são limitados pelo sexo biológico.

Todavia, atribui-se a notória diferença conceitual entre “género” e “sexo” a Robert Stoller que em 1968 após conduzir uma investigação sobre meninos e meninas que haviam sido educados de acordo com o sexo que, fisicamente, não era o seu demonstraram um comportamento atípico. Neste estudo, Stoller (1968) observou que essas crianças se empenhavam em manter as formas de comportamento para as quais tinham sido educadas mesmo após saberem que haviam sofrido de uma mutação genital accidental ou que os seus órgãos genitais externos tinham alguma má formação. Assim, é proposto por este autor diferenciar “sexo” como sendo o aspeto anatómico e fisiológico da espécie humana de “género” que teria o significado que cada sociedade lhe atribuisse.

Na década de 90 Heilborn (1991) associa o conceito de género à construção social do sexo, ou seja, à “distinção entre atributos culturais alocados a cada um dos sexos e à dimensão biológica dos seres”. Também Scott (1994, p. 73-93) afirma que o termo género “expressa todo um sistema de relações que inclui o sexo mas que transcende a diferença biológica”, desta forma, o termo sexo “designa somente a caracterização genética e anátomo-fisiológica dos seres humanos”.

Outra autora que faz esta diferenciação entre os conceitos é Isaura Guimarães (1995, p.73) afirmando que “sexo é relativo ao fato natural, hereditário, biológico, da diferença física entre o homem e a mulher e da atração de um pelo outro para a reprodução.”

Também na tentativa de contribuir para a clarificação dos significados dos termos “sexo” e “género”, sobretudo quanto à literatura científica, Kim e Nafziger (2000, pp. 1-3) recorrem a uma das perspetivas mais correntes:

[...] as diferenças de sexo representam as diferenças entre homens e mulheres, as quais incluem que difere dos pontos de vista genético, hormonal, reprodutivo e

físico; as diferenças de género descrevem a variabilidade entre homens e mulheres que é atribuível às influências ambientais, como a sociedade, a cultura e a história.

Nas palavras de Lima (2011, p. 165-182):

[...] no imaginário social existe uma correspondência ‘natural’ entre o sentir-se homem (sexo) e ser masculino (género) e, o sentir-se mulher (sexo) e ser feminina (género), dando a impressão que existiria uma relação direta e natural entre corpo anatómico e identidade de género. Às vezes, entretanto, o quotidiano, quando não a clínica, nos leva a repensar esta relação.

É, então, aqui nesta relação e diferenciação que a Educação Sexual em meio escolar deve intervir. Devem ser criados percursos e convergência, a cada dia, em cada espaço, procurando produzir novas demandas, descobertas e desafios por forma a fornecer ferramentas às crianças e jovens para que estes possam pensar e tomar decisões conscientes e ponderadas.

2.2.2. Estereótipos de Género.

Os *estereótipos de género* são crenças estruturadas acerca dos comportamentos e características particulares do homem e da mulher (Neto et al., 1999). Funcionam como esquemas cognitivos que controlam o tratamento da informação recebida e a sua organização, a interpretação que dela se faz e os comportamentos a adotar (Teixeira et al., 2010). Podem ser divididos em dois tipos: os estereótipos de papéis de género (que dizem respeito às crenças relativas às factividades adequadas a homens ou a mulheres) e os estereótipos de traços de género (que remetem para as características psicológicas e físicas atribuídas distintamente a cada um dos géneros) (Giavoni & Tamayo, 2000; Gutiérrez, 2004).

O género refere-se a uma série de características sociais e relacionais que marcam os nossos corpos como pertencendo a uma ou a várias categorias sociais (Meyer, 2011), implicando que a aprendizagem sobre sexualidade é essencial para a aprendizagem sobre o género.

De acordo com Holmes e Marra (2010) podemos considerar que o género é caracterizado como um desempenho dinâmico em que as pessoas se baseiam em opiniões

para a construção das suas identidades sociais e, particularmente, para a construção da sua identidade de género nos diversos contextos sociais.

Uma vez que desde os primeiros anos de vida se impõe, em muitas actividades do quotidiano dos jardins-de-infância e creches, limites relativos aos estereótipos de género como é o caso da utilização das cores para diferenciar os meninos das meninas, deve ser atribuído à escola a responsabilidade de auxiliar as crianças nas suas acções e fazer com que ela haja de acordo com a sua própria classificação de género e não ao que é socialmente imposto.

2.3. As Tecnologias Digitais Aplicadas no Ensino da Educação Sexual

A criação da World Wide Web veio modificar a maneira como podemos aceder à informação, alterando a forma como podemos pesquisar, preparar aulas ou comunicar uns com os outros. Nos anos 90, Berners Lee, Cailliau, Luotonen, Nielsen e Secret (1994, p. 76) referem que a Web “foi desenvolvida para ser um repositório do conhecimento humano, que permitiria que colaboradores em locais distintos partilhassem as suas ideias e todos os aspectos de um projecto comum”. A ideia seria de facilitar a partilha e o acesso, tendo estes mesmos conceitos contribuído para a superação das expectativas criadas para a Web.

Nos dias de hoje, a Web com todos os seus múltiplos recursos, passou a ser encarada como uma plataforma na qual tudo está à distância de um simples clique. Existe uma grande facilidade em publicar conteúdos e fazer comentários, pelo que as diversas plataformas de interacção social (por exemplo: Facebook, Myspace, Snapchat, Instagram) quando utilizadas pelos/as professores/as, em contextos de aprendizagem, podem contribuir para estimular e tornar os/as alunos/as mais empenhados/as e responsáveis (Richardson, 2006). Como refere Carvalho (2008, p.12) “Nunca é demais reforçar que ser letrado, no séc. XXI, não se cinge a saber ler e escrever, como ocorrera no passado. Estar online é imprescindível para existir, para aprender, para dar e receber.”

Desta forma, as ferramentas gratuitas e de fácil publicação disponíveis na Web 2.0 fornecem ao/à professor/a a oportunidade de promover nos/as seus alunos e alunas uma aprendizagem efectiva e o desenvolvimento de competências inerentes aos conteúdos abordados.

Neste contexto, dentre as várias alternativas educativas vemos a utilização destas tecnologias na Educação Sexual como uma mais valia. O/A professor/a ao possibilitar os/as alunos/as do uso de ferramentas gratuitas e de fácil publicação existentes na Web está a contribuir para o desenvolvimento e preparação de cidadãos aptos para a sociedade da informação e do conhecimento, formando jovens responsáveis, capazes de trabalhar de forma colaborativa e reflexiva.

2.3.1. Museus Virtuais.

Os museus, como qualquer outra instituição, viram a sua exposição revolucionada, passando a estar presentes na vasta rede mundial de computadores através dos seus Museus Virtuais. Podemos considerar o Museu Virtual como uma nova forma de preservação e divulgação do património histórico, artístico e cultural (Oliveira, 2007), contendo acervos formados por reproduções digitais de obras ou obras criadas em linguagem digital (Loureiro, 2004), dando especial ênfase à informação e não ao espaço físico ou aos objectos expostos.

O Museu Virtual aparece, assim, como uma ferramenta complementar que auxilia o museu físico. De acordo com Carvalho (2008) as funções museológicas são as mesmas, mas os museus físicos e virtuais apresentam características diferentes. Loureiro (2003, p. 172 referida por Carvalho, p. 85) relata essas diferenças:

[...] os museus no espaço físico apresentam materialidade, ênfase na obra única, permanência, estabilidade, carácter institucional por definição, linearidade, processo de comunicação e transferência de informação unidirecional e assimétrico; tendência à eparação dos pólos receptor/emissor. Os museus no ciberespaço se caracterizam pela imaterialidade, ubiquidade, provisoriedade, instabilidade, carácter não necessariamente institucional, hipertextualidade, estímulo à interatividade e tendência à comunicação bi ou multidirecional.

Algumas vantagens do Museu Virtual são, por exemplo, a possibilidade de um acesso rápido e sem haver a necessidade de se sair do local onde se está, cada visitante pode criar o seu próprio percurso expositivo, a capacidade de se visitar um museu longínquo em minutos e, não menos importante nos dias de hoje, ser menos dispendioso para o visitante.

2.3.2. Popplet.

O Popplet é uma ferramenta da Web 2.0 (disponível em <http://popplet.com>) que possibilita a criação de diagramas e mapas conceituais. Os utilizadores podem criar caixas de texto através de uma interface simples, podendo estabelecer ligações entre si, acrescentar imagens, vídeos, hiperligações bem como, configurar o *layout* e aspeto global do produto final. Este recurso permite o trabalho colaborativo e em simultâneo, fazendo com que a troca de *feedback* seja rápida e direta pois existe a possibilidade de criar comentários nas várias caixas de texto. Com o recurso ao Popplet, procurou-se que os/as alunos/as elaborassem um mapa de conceitos sobre a temática em estudo. Esta ferramenta tem um grande potencial pedagógico, pois permite a apresentação e organização de conceitos aprendidos pelos alunos e alunas, o que implica que ao estabelecerem as ligações entre os vários conceitos os/as alunos/as tenham de conhecer e compreender as relações entre os mesmos.

2.3.3. Webquest.

A Webquest é uma ideia originalmente desenvolvida nos Estados Unidos da América por Bernie Dodge em 1995 com a colaboração de Tom March, e é definida como sendo uma estratégia de inquérito orientado na qual a maior parte ou mesmo toda a informação requerida está na Internet (Dodge, 1995).

Ao usar as Webquest, em sala de aula, estas deverão ser desenhadas para que se utilize o tempo dos/as alunos/as de forma útil, orientando-os no uso da informação e apoiando o seu pensamento aos níveis da análise, síntese e avaliação (Dodge, 1995).

Preparar uma Webquest não é muito diferente de planear uma aula tradicional (Dodge, 1997), no entanto é necessário ter alguns cuidados na sua elaboração. É necessário ter em conta que os recursos disponíveis na Internet estão disponíveis livremente, o que torna necessário avaliar cuidadosamente o material encontrado, bem como desenvolver estratégias de pesquisa, aproveitando, assim, as facilidades fornecidas pelos motores de busca. É essencial, também, orientar os/as alunos/as dando-lhes uma tarefa interessante e exequível, pondo ao seu dispor os recursos e orientação necessários para completarem a tarefa, sem esquecer de lhes apresentar a forma como serão avaliados.

As Webquests são meios de aprendizagem e desenvolvimento de competências, designadamente de autonomia na aprendizagem e não fins em si mesmas (D'Eça, 1998), por isso, temos de ter em atenção as exigências que foram apresentadas anteriormente, nomeadamente visar a sua integração em potentes ambientes de aprendizagem. Com as exigências cumpridas podemos, então, potenciar o desenvolvimento de capacidade de elevado nível conceptual, especialmente capacidades de tomada de decisão, pensamento crítico e pensamento criativo.

A Webquest é um recurso pedagógico de fácil elaboração e adaptabilidade a realidades e temáticas distintas. Potencializa o desenvolvimento de competências de aprendizagens, podendo, ainda, ser usado como eventual recurso de reflexão crítica dos alunos e alunas. Partindo de uma Webquest, os/as alunos/as têm disponível logo desde o início vários elementos que podem recolher, seleccionar e analisar em conjunto, comparando opiniões com os demais colaboradores, gerindo a informação disponível e a maneira como esta será apresentada e utilizada. Com esta plataforma, pretende-se que os/as alunos/as tenham um papel mais proactivo no processo de ensino-aprendizagem, visando promover a sua criatividade e autonomia e, ao mesmo tempo, uma compreensão significativa do conteúdo abordado, potencializando uma visão construtivista da aprendizagem em que o aluno intervém directamente na construção e aplicação do saber.

2.3.4. Narrativas Digitais

Uma das tecnologias digitais potencializadora de ricos ambientes de ensino aprendizagem é a narrativa digital. A narrativa assume uma posição de destaque nas múltiplas disciplinas ou áreas de saber, isto porque historizar está inerente à nossa condição de seres humanos, ou seja, é uma parte fundamental das nossas vivências enquanto seres humanos.

Se a narrativa é um género literário que promete fazer pontes, marcada pela possibilidade de “livre” expressão do pensamento de um narrador, é “ocasião de uma produção escrita que deixa o seu autor à vontade para *contar*” (Aquino, 1997, p. 39), então cabe ao professor tornar esses momentos o mais reflexivos possível. Ainda nesta linha de pensamento, podemos afirmar que quando existe um processo em que um indivíduo tem a oportunidade de narrar a sua própria experiência esta permite que haja toda uma reflexão em torno do que foi experienciado, possibilitando a criação de novos

pontos de vista, gerando através dessas mesmas reflexões uma relação dialéctica entre a experiência e a narrativa (Cunha, 1997; Rodgers, 2002).

Neste sentido, a narrativa digital pode integrar-se no âmbito das práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras, sendo considerada uma metodologia dinâmica de ensino. As metodologias dinâmicas ou ativas de ensino-aprendizagem são aplicadas com o objetivo de permitir ao educando construir um conhecimento relacionado às vivências e situações reais, possibilitando o desenvolvimento de uma visão crítico reflexiva dos conteúdos apresentados (Sobral & Campos, 2014).

Concomitantemente, contar ou escrever narrativas representa uma experiência formativa e reflexiva, pois:

[...] a pessoa está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo que conta suas histórias com palavras, reflete sobre suas vivências e dá explicações aos outros [...] Uma mesma pessoa está ocupada, ao mesmo tempo, em viver, em explicar, em reexplicar e em reviver histórias”. (Connelly & Clandinin, 1995, p. 22).

Pretendemos, então, motivar os nossos alunos e alunas para o desenvolvimento de atividades que os/as estimulem a serem reflexivos/as e ao mesmo tempo criativos/as. Isto porque a metodologia a ser utilizada na abordagem dos conteúdos de Educação Sexual deverá ter alguma elasticidade, ao pretender-se ser o mais inclusiva possível.

É aqui que a narrativa digital ganha relevo, pois se na narrativa tradicional a forma de comunicação é praticamente apenas a fala de quem está a contar a histórias, as histórias digitais são contadas com recursos às múltiplas linguagens, criadas e colocadas na Internet. O que se pretende, então, é aliar a nossa tendência natural de “contadores de histórias” às tecnologias digitais. Assim, ao invés da tradicional narrativa temos uma que foi construída utilizando diferentes recursos digitais, tais como, texto, fotografia, vídeo, áudio, animação (Lambert, 2002).

Nesta perspectiva, consideramos que o professor deverá trazer para a sua sala de aula este tipo de estratégia uma vez que é uma ferramenta altamente potenciadora de criar ambientes de aprendizagem cativantes, criativos e motivadores (Marinho, 2014).

Aliados/as às narrativas digitais, os/as professores/as têm à sua disposição na Internet numerosos aplicativos, tais como: Google Sites (criação de *webquests*), Popplet (construção de mapas de conceitos), Storybird (contar histórias), Museus Virtuais, entre

outros, que poderão utilizar para desenvolver os vários cenários de aprendizagem em Educação Sexual.

Deste modo, e sabendo a importância que a Educação Sexual poderá assumir no desenvolvimento de competências essenciais nas crianças e jovens, torna-se pertinente estudar e compreender mais sobre que tipo de aplicabilidade as tecnologias digitais poderão ter ao nível das conceções sobre a Sexualidade e o Género utilizando uma metodologia centrada em cenários de aprendizagens.

A literatura é praticamente inexistente no que respeita a investigação no uso das tecnologias na abordagem das questões de género para a faixa etária (10-12 anos) correspondente ao 2º Ciclo do Ensino Básico, pelo que como fundamento teórico para a presente investigação se considerou por um lado as questões de género e por outro as TD.

3. Metodologia

No presente capítulo descreve-se a metodologia utilizada e fundamentam-se as opções para a sua concretização, incluindo os procedimentos seguidos, particularmente no que diz respeito a decisões tomadas aquando da escolha dos instrumentos de recolha de dados, a sua construção, validação e aplicação.

O capítulo inicia-se com a descrição do desenho do estudo e a justificação das opções metodológicas aludindo-se sempre ao problema enunciado e às questões orientadoras. Em seguida, procede-se à caracterização do contexto físico em que o estudo se realizou e dos participantes. Por último, são referidas as técnicas de recolha e tratamento de dados, as questões éticas tidas em consideração e as limitações do estudo.

3.1. Desenho do Estudo

Com este estudo pretendeu-se fazer uma apreciação do uso das tecnologias digitais na abordagem das questões de género, ao nível do sexto ano de escolaridade com base em evidências recolhidas durante a sua aplicação. Para o realizar seleccionou-se um conteúdo específico do Programa de Educação Sexual em Meio Escolar (Portugal, 2009), nomeadamente “Sexualidade e Género”, para o qual foram desenvolvidas três actividades em que se utilizaram três diferentes aplicações disponíveis na Web.

Tal como indicado no primeiro capítulo desta dissertação, formulou-se como problema de estudo “Quais os efeitos da utilização de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade e género no 2º CEB?”

Tendo em vista a operacionalização deste problema foram enunciadas as seguintes questões de investigação:

- i) Que evolução se observa nos conhecimentos dos/as alunos/as do 6º ano acerca de sexualidade e género, ao longo da realização das actividades com TD?
- ii) Como se caracteriza a participação dos/as alunos/as na realização das actividades?
- iii) Quais as vantagens e dificuldades dos/as alunos/as na realização das actividades com TD?
- iv) Qual a opinião dos/as alunos/as acerca das actividades e do papel das TD?

v) Quais as dificuldades da professora (simultaneamente investigadora) na orientação das atividades?

Em articulação com o problema e as questões de investigação enunciadas considerou-se o seguinte objetivo: conceber, construir e concretizar cenários de aprendizagem referentes ao conteúdo de Educação Sexual – sexualidade e género, 2º CEB.

Tanto o problema de investigação como as questões enunciadas implicam, como resposta, descrições e interpretações acerca dos comportamentos dos participantes, das suas atitudes e opiniões, ou seja, de acordo com Myers (2000), das referências por eles fornecidas e dos significados que atribuem ao fenómeno em estudo. Dado este carácter eminentemente descritivo com base em comportamentos observados, optou-se por uma metodologia qualitativa num quadro interpretativo (Cohen, Manion & Morrison, 2000). De acordo com estes autores, numa abordagem qualitativa com orientação interpretativa, naturalista e construtivista, o principal objetivo é compreender a realidade envolvente, como o comportamento dos participantes no seu próprio ambiente, através da descrição detalhada e do aprofundamento de determinadas situações nos seus respetivos contextos. Tal descrição detalhada pode conduzir o/a investigador/a a inferências e conceptualizações.

Neste contexto qualitativo, Bogdan e Biklen (1994) consideram que esta abordagem permite descrever o fenómeno em profundidade através da apreensão de significados e dos estados subjectivos dos sujeitos pois, nestes estudos, há sempre uma tentativa de capturar e compreender, com pormenor, as perspetivas e os pontos de vista dos indivíduos sobre determinado assunto.

O desenho da investigação assenta na utilização de metodologias com base indutiva, em que é privilegiado o recurso a técnicas qualitativas como a realização de questionários de questões abertas, observação participante e análise de conteúdo qualitativa. (Bodgan & Biklen, 1994; Cohen, Manion, & Morrison, 2000; Yin, 2005). A investigadora (neste caso também a professora) recorreu a estas técnicas no sentido de recolher o máximo de dados possível.

No Quadro 3.1 estão especificados os procedimentos seguidos ao longo do tempo, constituindo o desenho de estudo.

Quadro 3.1.

Desenho do estudo

	Cenário 1	Cenário 2	Cenário 3
Período de planificação	04/ 01/ 2016 a 31/ 03 /2016		
Período de aplicação	29/04/2016	02/05/016 a 13/05/2016	16/05/2016 a 27/05/2016
Nº de aulas	1 de 60 minutos	4 de 60 minutos	3 de 60 minutos
Recolha de Dados	Observação	Observação	Observação
Recolha de Dados	Reflexões Individuais Mapa de Conceitos	Resolução webquest	Narrativas
Recolha de Dados	Questionário Aplicado em: 02/06/2016		

No período de planificação e construção foram criados 3 cenários de aprendizagem com base na literatura consultada, na análise das aplicações disponíveis gratuitamente na Web e no pressuposto de que o recurso a tais aplicações que implicam a utilização direta dos alunos e alunas conduziria a uma participação frutuosa em atividades sobre temáticas pouco trabalhadas no contexto formal de sala de aula.

Ao longo da aplicação de cada um dos cenários procedeu-se a observação direta participante. Os conteúdos dos produtos resultantes em cada cenário foram analisados: o mapa de conceitos produzido pela turma (cenário 1), a resolução do webquest (cenário 2) e a narrativa (cenário 3). Após a concretização de todos os cenários os/as alunos/as responderam a um questionário misto.

Em síntese, o presente estudo insere-se numa abordagem metodológica de cariz qualitativo atendendo a que decorreu em ambiente natural (sala de aula), com um número reduzido de participantes (uma turma de 6º ano com 26 alunos/as), tendo como orientação as questões de investigação (sem o objetivo de testar hipóteses previamente enunciadas), pelo que decisões de natureza metodológica foram sendo tomadas à medida que o estudo foi decorrendo.

A professora/investigadora foi o principal agente de recolha de dados através da observação participante, em contínua interação com os/as alunos/as no decorrer das atividades inerentes aos cenários criados. As técnicas de recolha de dados, essencialmente qualitativas e descritivas, embora planeadas previamente à concretização dos cenários de aprendizagem foram evoluindo e adaptando-se às condicionantes inerentes aos alunos e alunas, ao tempo disponível e às práticas da escola.

3.2. Caracterização do Contexto do Estudo

Esta secção inclui uma breve descrição do contexto físico onde decorreu o estudo e dos participantes. Pretende-se, assim, de acordo com uma abordagem qualitativa (Merriam, 2009), “situar” o estudo no ambiente real em que decorreu.

3.2.1. A Escola

O estudo decorreu numa escola com ensino básico e secundário, local onde a investigadora leciona desde 2008 e, fica situada no concelho de Mafra a 35 Km da capital de distrito, a cidade de Lisboa.

Em termos culturais, o concelho de Mafra reflete a dualidade que virá a constituir a sua matriz cultural metropolitana (Cordas, 2013). De um lado, a cultura erudita, produtora de obras imponentes, na linha da tradição europeia, cujo exemplo paradigmático é o Palácio Nacional de Mafra, com a sua biblioteca, a basílica com os seus seis órgãos (conjunto único no mundo) e os famosos carrilhões. Do outro lado, a cultura popular, que é saloia, com os seus artesãos de tradição mediterrânica, vivendo do cultivo da pequena horta e seus pomares, mas também marítima, com os homens do mar que vivem do comércio do pescado. Tal é reflexo da diversidade do seu património natural, que ainda hoje permanece intocado.

No que respeita à população residente do concelho, que em 2011 correspondia a 76.685 habitantes e a uma densidade populacional de 263,5 habitantes/km², tem vindo a registar-se um crescimento significativo, mais evidente a partir de 2001, devido, sobretudo, à atratividade que o concelho gera através da qualidade de vida proporcionada pelas diversas infraestruturas criadas.

A escola é frequentada atualmente por cerca de 1200 discentes, matriculados do 5.º ao 12.º ano de escolaridade, distribuídos por 43 turmas.

O estudo decorreu no ano letivo 2015/2016 e abrangeu vinte e seis alunos/as de uma turma com do 6.º ano de escolaridade.

As aspirações escolares dos/as alunos/as são ou o Ensino Superior ou o 12.º ano de escolaridade. Entre as várias profissões referidas a maioria prende-se com profissões ligadas à área da ciência, tais como, biólogos, astronautas, pediatras.

Quanto a preferências, as disciplinas em que os/as alunos/as manifestaram mais gosto são as de Matemática e de Ciências Naturais. Aquelas em que consideram sentir maiores dificuldades são as de Português e de Inglês. A formação académica dos pais é, na sua maioria, o 12.º ano ou o Ensino Superior.

Em relação à implementação do Programa de Educação Sexual em Meio Escolar, a escola segue o modelo preconizado pela Lei n.º 60/2009. Isto é, a Educação Sexual apresenta-se estruturada por níveis de ensino atribuindo uma carga horária mínima de seis horas, distribuída de forma equilibrada ao longo do ano letivo, integrada num conjunto de conteúdos disciplinares de forma transversal, a constar no Plano de Acompanhamento Pedagógico da Turma, elaborado no início do ano letivo.

A abordagem dos vários conteúdos predefinidos pelo n.º 1 do art.º 3.º da portaria 196-A/2010, de 9 de Abril (já explanados no capítulo 2 da presente dissertação), é feita nesta escola, principalmente, pelos docentes de Ciências Naturais que em conjunto definem as estratégias e atividades a seguir ao longo do ano letivo. Essas estratégias são específicas para cada faixa etária e passam por palestras sobre ES realizadas por especialistas na área, criação de espaços informais em que os/as alunos/as possam esclarecer as suas dúvidas e debater questões ligadas à ES, visualização de vídeos/documentários como forma de promoção à reflexão individual e/ou do grupo-turma e demonstrações de utilização dos métodos contraceptivos.

3.2.2. Participantes

O presente estudo envolveu uma turma de sexto ano constituída por vinte e seis alunos/as, catorze rapazes e doze raparigas. A faixa etária dos/as alunos/as ronda os 11 anos, sendo que o aluno mais velho tem treze anos e os mais novos dez anos.

A escolha recaiu sobre esta turma por uma questão de conveniência já que a investigadora era simultaneamente professora de Matemática, de Ciências Naturais e

ainda leccionava as aulas de apoio ao estudo conferindo-lhe, deste modo, maior disponibilidade de tempo para aplicar as actividades.

No Quadro 3.2. é apresentada a planificação geral do programa de Educação Sexual para o 6.º ano, implementado na escola onde a investigadora lecciona.

Quadro 3.2.

Planificação Geral do programa de Educação Sexual

Ano de escolaridade	Conteúdos	Carga horária obrigatória
6.º	<ul style="list-style-type: none"> – O que é a sexualidade? – Sexualidade e género – Reprodução humana; contraceção e planeamento familiar – Compreensão do ciclo menstrual e ovulatório. – Prevenção dos maus tratos e das aproximações abusivas – Dimensão ética da sexualidade humana. 	6h anuais

Do programa de Educação Sexual foi seleccionado o tema “Sexualidade e género” para o qual foram criados três cenários de aprendizagem. Para a concretização destes cenários foram planeadas um máximo de nove aulas de apoio ao estudo, distribuídas da seguinte forma: uma para o primeiro cenário, quatro para o segundo cenário e outras quatro para o terceiro cenário. No entanto, e durante o decorrer das actividades propostas pelo cenário três, nomeadamente a apresentação dos trabalhos feitos pelos alunos e alunas, concluiu-se que seriam apenas necessárias três aulas para a sua realização.

Os restantes conteúdos, foram abordados durante as aulas de ciências naturais ao longo dos segundo e terceiro períodos, respeitando o conteúdo programático da referida disciplina, uma vez que estão incluídos nas metas curriculares da mesma.

3.3. Técnicas de Recolha e Tratamento de Dados

Este subcapítulo, centrado nas técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo, inclui, em relação a cada uma delas, a justificação pela sua opção, a descrição dos procedimentos seguidos para a sua concretização e a explanação dos processos de tratamento dos respetivos dados.

3.3.1. Observação Participante

A observação direta é o único método de investigação em ciências humanas que capta, no momento, os comportamentos em si mesmos, sem a mediação de qualquer documento ou testemunho (Quivy & Campenhoudt, 2003). Considerou-se que a observação de aulas, durante a realização das atividades propostas nos três cenários de aprendizagem, era essencial para responder ao problema enunciado para esta investigação, pois possibilitaria a descrição das intervenções e das interações dos/as alunos/as, entre si, com a professora e com as tecnologias digitais, à medida que o trabalho ia decorrendo.

Na literatura da especialidade é comum considerar dois tipos de observação direta – observação não participante e observação participante – que correspondem a dois polos opostos de um *continuum* no que respeita o grau de envolvimento de quem observa (Bogdan & Biklen, 1994). Merriam (2009), tal como muitos outros autores que estudam os métodos qualitativos em educação, salienta a observação participante, juntamente com a entrevista, como sendo as técnicas mais utilizadas na recolha de dados em estudos qualitativos. As observações informam sobre os comportamentos dos sujeitos. A observação participante, segundo a autora, traduz-se na colheita de dados a partir da observação de fenómenos de interesse e implica o envolvimento direto de quem observa/investiga no mundo social em que um dado estudo ocorre. A este respeito Flick (2009, p. 207) salienta que a observação participante implica a inserção do/a investigador/a no terreno, “que observará a partir de uma perspetiva de membro, mas deverá, também, influenciar o que é observado graças à sua participação.”

Pelo facto da investigadora ser simultaneamente a professora dos/as alunos/as da turma em estudo, optou-se pela observação participante por permitir, também, o levantamento de dados naturalista, possibilitando a colheita de dados no contexto de ocorrência natural. A opção por este tipo de observação direta implicou o planeamento

de procedimentos que viabilizassem a recolha de dados sem perturbar – ou perturbando o menos possível – o regular funcionamento das aulas.

Não foi utilizada qualquer grelha de observação com categorias previamente estabelecidas para não influenciar o registo dos “fenómenos de interesse.” Como orientação a investigadora teve sempre presentes as questões de investigação. Ao longo das aulas não foram feitas quaisquer anotações pela investigadora/professora (a não ser aquelas que eram pertinentes no decorrer das aulas) para permitir o habitual ambiente de sala de aula, sem qualquer elemento que pudesse interferir no modo de participação dos/as alunos/as. Por isso não se procedeu a qualquer tipo de registos áudio e vídeo. No fim de cada aula a investigadora procedia ao registo, num caderno de campo para o efeito, dos comportamentos, interações ou acontecimentos ocorridos, procurando fazê-lo de memória, da forma mais exaustiva possível. Com o recurso a esta técnica e aos procedimentos seguidos, a investigadora conseguiu inteirar-se, também, de pontos de vista adicionais através da experiência direta dos acontecimentos, ficando mais sensível em relação ao que as situações significavam para os/as alunos/as.

Atendendo às questões de investigação, a observação participante realizada pela professora/investigadora nas aulas, durante as atividades propostas nos três cenários de aprendizagem, proporcionou dados relevantes. Estes contribuíram, por si, para a resposta a todas essas questões, ou em cruzamento com os dados proporcionados pelo questionário e pela análise dos trabalhos realizados.

3.3.2. Questionário

Com o objetivo de clarificar as opiniões dos alunos e das alunas acerca das atividades versando questões de género com as TD, suas vantagens e dificuldades, foi ministrado um questionário misto (com questões fechadas e abertas).

O questionário é o instrumento adequado quando se pretende colocar as mesmas perguntas a um número de pessoas relativamente elevado sobre determinados conhecimentos e informações. Almeida e Pinto (1995) explicam que a recolha de dados através do questionário apresenta algumas vantagens, tais como garantir o anonimato dos/as inquiridos/as (quando assim se pretender), poder ser ministrado a um elevado número de pessoas e garantir que não haja influência de quem questiona sobre quem responde. Como desvantagens destacam-se a complexidade dos processos de construção e planeamento do questionário, a dificuldade em motivar os inquiridos para responder

às questões e entregá-lo completamente respondido, não haver a possibilidade de esclarecimento a eventuais dúvidas no preenchimento e a possível superficialidade nas respostas a questões abertas.

Concretizou-se um modelo de questionário que se pretendeu de fácil preenchimento, adequado ao nível etário dos respondentes (apêndice 2) e que se inicia com 5 questões fechadas, seguindo-se 5 questões abertas (Quadro 3.3).

Quadro 3.3.

Estrutura do questionário

Tipo de Questões	Questões	Descrição	Foco
Fechadas	1	Opinião acerca do interesse das atividades	TD
	2	Grau de dificuldade no uso das TD	TD
	3	Opinião acerca dos efeitos do uso das TD na participação.	TD
	4	Nível de esclarecimento em relação aos temas abordados	TD
	5(a)	Importância atribuída à abordagem da sexualidade (género)	Género
Abertas	5(b)	Justificação da importância atribuída à abordagem da sexualidade (género)	Género
	6	Justificação da preferência – aulas dadas pela professora ou aulas com uso das TD	TD
	7	Justificação do que se aprende mais com o uso das TD	TD
	8	Opinião acerca das vantagens do uso das TD	TD
	9	Opinião acerca das desvantagens do uso das TD	TD

Na construção deste questionário foram tomadas em consideração os procedimentos metodológicos aconselhados, em particular no que diz respeito à elaboração das questões: utilizou-se uma linguagem simples, direta, acessível e perceptível aos/às destinatários/as. Solicitou-se a uma professora da escola e a uma investigadora em educação que verificassem a linguagem utilizada, o significado das questões e dessem sugestões para eliminar eventuais ambiguidades ou falta de clareza. As sugestões dadas foram consideradas e realizadas as reformulações necessárias. Não foi possível proceder a uma aplicação piloto por falta de tempo e para não interferir no regular funcionamento das restantes turmas.

Uma versão final do questionário foi ministrada aos vinte e três alunos/as (onze do sexo masculino e doze do sexo feminino) da turma participante, em junho de 2016, poucos dias após a concretização do terceiro e último cenário (ver Quadro 3.1).

Os dados provenientes da implementação deste questionário foram submetidos a um tratamento estatístico descritivo, onde se optou pela apresentação gráfica dos resultados para as questões de resposta fechada. As cinco primeiras questões foram trabalhadas informática e manualmente, fazendo-se a apresentação gráfica das frequências registadas através da aplicação Microsoft Office Excel. Para as cinco questões abertas optou-se por uma análise de conteúdo seguindo a perspetiva de Bardin (1977), segundo a qual “a análise de conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Foi realizada uma primeira “leitura flutuante” do material disponível, que “consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 1977, p. 96), o que permitiu a verificação de relação com os objetivos propostos na investigação. Concomitantemente, durante a leitura dos dados foram sendo estabelecidas *a priori* categorias, ou seja, utilizou-se “o método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem” (Bardin, 1977, p.37) que serviram de base para a posterior construção das categorias de análise.

3. 4. Questões Éticas

Durante todo o percurso metodológico foi sempre uma preocupação constante não negligenciar as questões éticas e morais que decorrem de uma investigação, como nos indica Fortin (1999, p.113): “Na persecução da aquisição dos conhecimentos, existe um limite que não deve ser ultrapassado: este limite refere-se ao respeito pela pessoa e à protecção do seu direito de viver livre e dignamente enquanto ser humano.” Desta forma, num processo investigativo como o presente estudo, existem determinados direitos humanos que devem ser respeitados por quem investiga, tais como, direito à autodeterminação, à intimidade, ao anonimato e à confidencialidade, à proteção contra o desconforto e o prejuízo e ao direito a um tratamento justo e equitativo (Fortin, 1999, p.128). O respeito pelo direito à autodeterminação passou pela oportunidade de todos/as os/as alunos/as optarem em participar ou não nas atividades propostas pelos três cenários desenvolvidos.

Constituiu igualmente como preocupação a realização de um estudo o menos invasivo possível em relação à intimidade dos participantes, respeitando desta forma o

direito à intimidade. Apesar de algumas perguntas dos questionários abordarem aspetos relacionados com opiniões e sentimentos, os discentes eram livres de decidirem a extensão da informação a dar nas suas respostas. Dado o cuidado em cumprir este direito, o anonimato de todos/as os/as alunos/as foi garantido ao longo de todo o estudo.

No que concerne ao direito ao anonimato e à confidencialidade, tanto as reflexões individuais (cenário 1) como os questionários assegurou-se o anonimato. Pretendeu-se, também, salvaguardar o direito à proteção contra o desconforto e o prejuízo, dado que os discentes realizaram as atividades no âmbito do Programa de Educação Sexual em Meio Escolar sempre no decorrer regular da sua atividade escolar diária.

Por fim, foi tido em atenção o direito a um tratamento justo e equitativo, pois os discentes foram devidamente elucidados acerca da natureza e finalidade da investigação, assim como os métodos utilizados.

3.5. Limitações do Estudo

O estudo decorreu nas condições próprias do regular funcionamento da escola, pelo que os cenários de aprendizagem criados concretizaram-se dentro da programação estabelecida para a Educação Sexual. Não foram utilizados quaisquer dispositivos de gravação áudio e vídeo para não perturbar o decorrer das aulas, o que pode ter restringido a recolha de dados no que respeita os comportamentos dos/as alunos/as durante a realização das atividades inerentes a cada cenário.

A investigadora foi simultaneamente a professora, o que se, por um lado, assegurou a coerência na concretização dos cenários de aprendizagem, pode ter tido implicações na validade interna do estudo. Para evitar tais implicações, a investigadora procedeu ao registo sistemático das notas de observação após cada aula, juntamente com outros procedimentos de recolha de dados que, no seu conjunto, permitiram confirmar a sua consistência. A realização de três cenários permitindo a recolha de dados ao longo do período de um mês concorreu para um processo reflexivo da investigadora ao examinar continuamente os dados que iam sendo recolhidos.

Os cenários de aprendizagem criados, aplicados e avaliados em contexto sala de aula podem ser considerados como produtos deste estudo, aplicáveis em contextos semelhantes, constituindo um contributo para a integração das Tecnologias Digitais no processo de ensino-aprendizagem de tópicos sobre igualdade de género.

4. Apresentação e Análise de Resultados

O presente capítulo tem como objetivos apresentar, analisar e discutir os resultados do estudo tendo as questões de investigação como referência. O capítulo inicia-se com a descrição detalhada do processo de concretização de três cenários de aprendizagem sobre sexualidade e género na turma participante, conduzindo à discussão dos resultados referentes aos problemas de investigação sobre a evolução dos conhecimentos e a participação dos alunos e alunas. Segue-se a apresentação dos resultados referentes ao questionário respondido pela turma e sua análise em torno dos problemas de investigação sobre as opiniões dos alunos e alunas em relação às atividades realizadas no âmbito dos três cenários, ao uso das TD, vantagens e dificuldades. Por fim, inclui-se a descrição, pela professora (simultaneamente investigadora), das dificuldades experimentadas na orientação das atividades.

4.1. Cenários de Aprendizagem sobre Papéis de Género: Conceção, Aplicação e Avaliação

O processo de concretização dos cenários baseou-se nas propostas de Januszewski e Molenda (2008) acerca do desenvolvimento de tecnologias educativas, que compreende as seguintes fases: 1) *criar* – conceção e criação de cenários; 2) *utilizar* – aplicação, realização desses cenários no contexto sala de aula; 3) *gerir* – avaliação, apreciação dos efeitos da concretização dos cenários nos alunos e nas alunas. Estas fases são descritas na primeira e na segunda secção deste subcapítulo, respetivamente, o processo de conceção e criação de uma versão dos cenários de aprendizagem para serem trabalhados pela turma participante, e os processos de concretização em sala de aula e avaliação. A terceira secção contém a discussão dos resultados referentes aos problemas de investigação sobre a evolução dos conhecimentos (i) e a participação dos alunos e alunas (ii).

4.1.1. Conceção dos Cenários

O período de Planificação, de acordo com o desenho de estudo,¹ correspondeu à produção de uma sequência de três cenários de aprendizagem sobre sexualidade e papéis de género em que as TD são utilizadas como ferramentas de trabalho que assistem os alunos e alunas em pesquisas de informação, projetos, e investigações (Ponte, 2000), através de um processo interativo e colaborativo, conduzindo ao desenvolvimento de competências de diferentes domínios.

Kornatzki e Chagas (2015), no seu artigo sobre o uso de narrativas digitais para a abordagem de temas de género no jardim de infância e 1º ciclo do ensino básico, referem iniciativas recentes no domínio da integração das TD em contextos formais de educação que têm recorrido ao conceito de “cenário de aprendizagem” como “orientador não só da concepção e concretização de práticas inovadoras com as tecnologias, como também da reflexão sobre as possibilidades e limites de tais práticas.” (p. 1057) Estes cenários são descritos “como breves narrativas de possíveis contextos de aprendizagem, constituindo, para os professores, fonte de inspiração, de ferramentas e formação que lhes permita concretizar novas práticas no sentido de tornar as aulas mais estimulantes e interessantes para os seus alunos.” (p. 1057). Um cenário de aprendizagem constitui uma planificação sintética de um conjunto de atividades tendo em vista a consecução de finalidades comuns, estabelecendo uma relação entre a teoria e a prática.

Foram construídas primeiras versões da sequência de três cenários de aprendizagem. O primeiro cenário intitulado “As nossas atividades de tempos livres”, envolve a construção, pelo/a aluno/a, de uma reflexão individual (ou de uma narrativa digital) sobre as atividades ditas de rapaz ou rapariga em que se problematiza a identificação de género e os seus atributos. Sendo o primeiro cenário pretende-se chamar a atenção dos/as alunos/as para os tópicos em estudo, promover a reflexão individual e confrontar o/a aluno/a com as opiniões dos/as restantes colegas.

O segundo, cenário com o título “A publicidade e o género”, envolve a resolução de uma *webquest*, encorajando os/as alunos/as a refletir sobre os estereótipos de género e a publicidade a que têm acesso nos meios de comunicação. A ideia é expandir a noção de estereótipos de género trabalhada no primeiro cenário a nível individual para a noção que

¹ Capítulo Metodologia, subcapítulo 3.1.

tais estereótipos existem a nível da sociedade. É uma oportunidade para os/as alunos/as se aperceberem, por si próprios/as, que as ideias debatidas ao longo das atividades do cenário anterior vão além do que os/as colegas pensam acerca do assunto e que se refletem na sociedade, em particular nos *media*, que os vão incutindo, cada vez mais, em cada um/a de nós.

Através do terceiro cenário – “Um caminho diferente” – almeja-se a construção de uma narrativa digital sobre diferentes histórias de vida de homens e mulheres da nossa sociedade. Ao explorar museus virtuais acessíveis na web os/as alunos/as têm a possibilidade de se confrontar com pessoas, homens e mulheres, que seguiram outros caminhos que se afastam da “norma” veiculada pelos estereótipos.

Uma primeira versão dos cenários foi concretizada numa outra turma do 6º ano da escola com o objetivo de averiguar se as atividades eram compreendidas pelos/as alunos/as, se as realizavam com interesse e se os trabalhos produzidos correspondiam ao que era esperado. Com base nesta experiência executaram-se as revisões consideradas necessárias, produzindo, assim, as versões finais dos cenários, prontas a serem aplicadas junto dos alunos e das alunas da escola participante.

4.1.2. Aplicação e Avaliação dos Cenários

As versões testadas dos cenários foram realizadas pelos alunos e alunas da turma participante. Nesta secção descreve-se com detalhe cada um dos cenários, recorrendo às notas de observação da investigadora/professora e aos trabalhos produzidos pelos/as alunos/as, de acordo com os parâmetros estabelecidos para cada caso, fazendo-se um texto explicativo ilustrado por tabelas, gráficos e excertos conforme aplicável.

Cenário 1 – “As nossas atividades de tempos livres”

Este cenário de aprendizagem (ver figura 4.1) foi apresentado pela professora/investigadora à sua turma de sexto ano de escolaridade durante somente uma aula de apoio ao estudo de 60 minutos.

No início da aula a professora/investigadora escreveu no quadro a seguinte questão: “Qual ou quais são as tuas atividades de tempos livres?”, solicitando de seguida aos alunos que apontassem as suas respostas num folha de papel para posteriormente ser feita a

recolha dos dados. Após todos/as os/as vinte e seis alunos/as terem terminado as suas respostas, a professora solicitou a colaboração de um aluno e de uma aluna para fazerem o registo, no quadro, das respostas dadas, segundo dois grupos: as atividades de tempos livres dos rapazes e das raparigas.



As nossas atividades de tempos livres	
Tendências Aprendizagem significativa (Novak, 1981) Mapas de conceitos (Novak & Cañas) Género, sexualidade e educação (Louro, 1997, 2007) Género e cidadania (Pomar et al., 2012)	Recursos digitais  
Finalidades Os/as alunos/as recolhem dados sobre o tipo de atividades praticadas pelos rapazes e pelas raparigas; comparam resultados; identificam estereótipos de género; refletem sobre a influência dos estereótipos de género nas escolhas dos jovens, e constroem um mapa de conceitos sobre género, sexo e sexualidade.	Metodologia Trabalho de grupo colaborativo Discussão em grupo-turma
Atividades Construção de uma tabela/gráfico com a representação das atividades exclusivas dos rapazes, exclusivas das raparigas e as que são comuns a ambos. Construção de um mapa de conceitos sobre os conceitos de género, sexo e sexualidade.	Pessoas, papéis e interações Atividade realizada em grupo na sala de aula pelos/as alunos/as. O/a professor/a orienta as atividades, organiza os recursos, promove o questionamento, a discussão e o trabalho colaborativo.
Resumo da narrativa 1.º O/A professor/a coloca aos/às alunos/as a seguinte questão: “Qual ou quais são as tuas atividades de tempos livres?”. Será feita a recolha de dados através das respostas individuais dos alunos elaborando-se um tabela de frequências, por sexo (utilizando uma ferramenta digital apropriada, por exemplo, Excel). 2.º O/A professor/a, juntamente com os/as alunos/as, compara os resultados, propondo a identificação de estereótipos de género associados às práticas lúdicas dos tempos livres dos/as alunos/as. 3.º Os/As alunos/as fazem uma reflexão individual escrita sobre a influência dos estereótipos de género nas suas escolhas e nas suas possibilidades de participação em várias atividades de tempos livre. 4.º Construção de um mapa de conceitos utilizando o Popplet sobre género, sexo e sexualidade.	

Figura 4.1. Cenário de aprendizagem 1

Foi elaborada uma tabela de frequências utilizando as respostas registadas no quadro com o auxílio de uma ferramenta digital apropriada (no caso, o Excel), da qual resultou o gráfico apresentado na figura 4.2.

O gráfico evidencia as atividades exclusivas dos rapazes, as exclusivas das raparigas e as que são comuns a ambos os grupos.

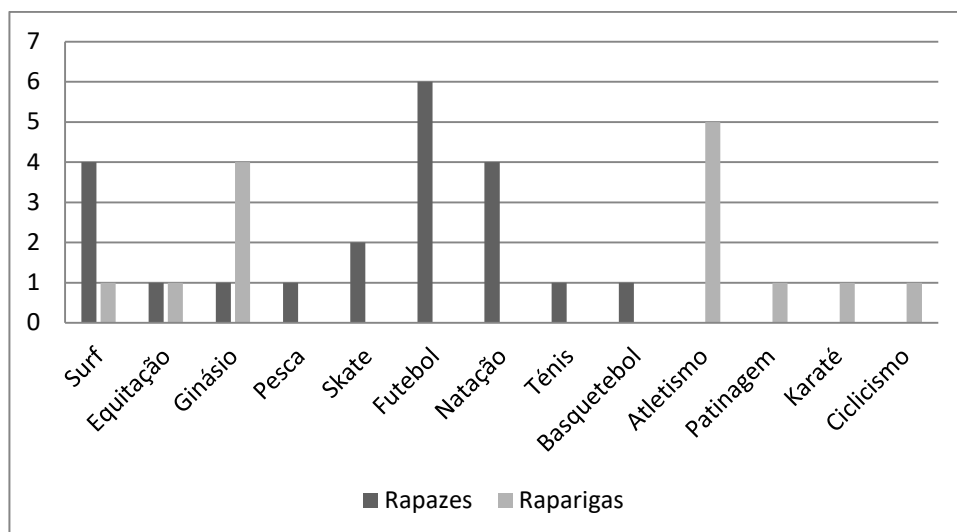


Figura 4.2. Atividades de Tempos Livres

A professora/investigadora projetou o gráfico e juntamente com os/as alunos/as, comparou os resultados propondo que fosse feita a identificação de estereótipos de género associados às práticas lúdicas dos tempos livres dos/as alunos/as. Após uma discussão geral do grupo-turma a professora/investigadora pediu aos/as alunos/as que sintetizassem as suas ideias sobre a influência dos estereótipos de género nas suas escolhas e nas suas possibilidades de participação em várias atividades de tempos livres respondendo à questão que registou no quadro “Existem atividades de tempos livres só para rapazes ou só para raparigas?”

Essas reflexões foram posteriormente analisadas pela professora/investigadora que verificou que num universo de vinte e seis alunos/as (catorze rapazes e doze raparigas), cinco rapazes responderam afirmativamente apresentando atributos dos rapazes como “*tendo mais força*” e “*são mais violentos*” e das raparigas como “*são mais sossegadas e mais calmas*”; e uma rapariga respondeu claramente que não, ao afirmar que “*isso é uma parvoíce pois existem raparigas melhores do que rapazes no futebol e rapazes que são melhores do que algumas raparigas no ballet*”.

As restantes respostas tinham por princípio que todas as atividades podiam ser praticadas quer por rapazes quer por raparigas, no entanto, argumentavam que existem diferenças entre ambos os sexos e, como tal, apresentavam características para ambos que justificassem essas diferenças, bem como, algumas influências externas que condicionam as suas escolhas. Como se pode verificar nos excertos seguintes:

“Julgo que não existem atividades para raparigas ou para rapazes apesar das raparigas terem menos habilidade para algumas coisas e os rapazes terem mais habilidade [...]; o meu género não influencia nas minhas atividades.”

“Na minha opinião, considero que as atividades podem ser praticadas pelo sexo feminino e masculino, no entanto, os rapazes têm mais tendência em optar por atividades que contenham mais resistência, músculos; já as raparigas, as suas atividades são mais serenas, estas não exigem tanto do género feminino [...]”.

De um modo geral, os atributos mais apresentados para caracterizar os rapazes foram a agressividade, a aptidão para a violência e a habilidade; os atributos apresentados para caracterizar as raparigas foram a fragilidade, a sociabilidade e a delicadeza. Relativamente às influências as mais indicadas foram a tentativa de agradar às outras pessoas, a sociedade machista e a própria família desde muito cedo (bebés). No apêndice 1 estão inseridas algumas das respostas tal como foram escritas pelos/as alunos/as.

No final da aula, com recurso à ferramenta digital Popplet o grupo-turma, auxiliado pela professora, organizou os seus conhecimentos sobre Sexualidade, Sexo e Género através de um mapa de conceitos, conforme apresentado na imagem da figura 4.3.

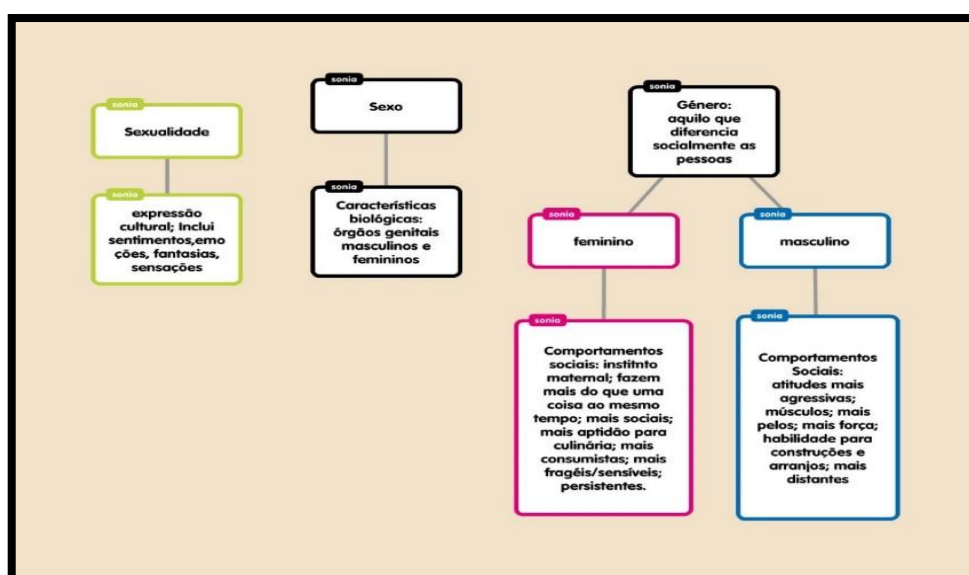


Figura 4.3. Mapa de Conceitos – Sexualidade, Sexo e Género.

É de salientar, nesta imagem, a presença dos estereótipos, na diferenciação de ambos os géneros e até no pormenor da diferenciação pela cor: masculino-azul; feminino – cor de rosa.

As notas de observação da investigadora/professora mencionam comportamentos dos/as alunos/as reveladores de uma atitude positiva face às atividades realizadas ao longo deste primeiro cenário: exclamações de satisfação e espanto, elevados níveis de participação, comentários positivos sobre a educação sexual na escola e grande envolvimento face ao uso das TD. A sessão fluiu normalmente e aquando da concretização do quadro-resumo com os conceitos de sexo, sexualidade e género, utilizando a aplicação Popplet, não se registou qualquer constrangimento. Uma das grandes vantagens na utilização desta ferramenta foi a de permitir, após o debate/reflexão geral sobre os temas em análise, a concretização de uma síntese, tornando os conceitos mais perceptíveis a todos/as, e de dar a possibilidade à professora/investigadora de avaliar as interações, capacidade de comunicação, envolvimento, colaboração e pensamento crítico dos/as alunos/as.

Cenário2 – “A Publicidade e o Género”

Este cenário de aprendizagem (ver figura 4.4) foi realizado na semana seguinte à concretização do cenário 1. Foi apresentado pela professora/investigadora à sua turma de sexto ano de escolaridade e desenvolvido durante quatro aulas de apoio ao estudo de 60 minutos cada.

A primeira aula foi iniciada pela professora/investigadora referindo o grande impacto que a publicidade tem na nossa sociedade e colocou a seguinte questão à turma: *“Estaremos todos Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual?”*

Partindo desta premissa e após uma breve discussão a professora/investigadora apresentou à turma a *webquest* “Publicidade e Género” (Ver apêndice 2), que ela própria criou, com o objectivo de possibilitar que os/as alunos/as trabalhassem esta temática, através dos recursos disponíveis na *web*, em particular no Youtube, onde é possível ter acesso a muitos vídeos de publicidade tanto atual como antiga.



WebQuest: A publicidade e o género https://sites.google.com/site/apublicidadeeogenero/	
Tendências WQ como ferramenta de aprendizagem (WebQuest.org, 2015) Aprender com WQ (March, 2004; Dodge, 1995) Sexualidade e género nos <i>media</i> (Abreu et al., 2008; Teixeira et al., 2009)	Recursos digitais  
Finalidades Os/as alunos/as: pesquisam na Internet, analisam a informação disponibilizada nas páginas consultadas, processam essa informação na resposta às questões colocadas, comunicam os resultados/conclusões (apresentação em power point), e refletem sobre a influência dos estereótipos de género veiculados pela publicidade.	Metodologia Trabalho de pesquisa orientada (WebQuest) Trabalho de grupo colaborativo
Atividades Resolução em grupo de um WebQuest de longa duração. Apresentação dos trabalhos realizados.	Pessoas, papéis e interações Os/as alunos/as realizam a atividade em grupo na sala de aula. O/a professor/a presta orientações sempre que necessário ou sempre que solicitado.
Resumo da narrativa A publicidade tem um grande impacto na nossa Sociedade. Na generalidade, tendo em conta a publicidade que nos rodeia no nosso dia-a-dia (ex., na televisão, nos jornais, nas revistas, na rádio, nos <i>outdoors</i>) põe-se a questão de “Estaremos todos, Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual? Pretende-se que os/ alunos/as resolvam esta WQ em grupo, analisando diversas mensagens publicitárias, nos vários suportes, por forma a identificar e refletir como a publicidade retrata os estereótipos de género. No final os/as alunos/as apresentam à turma os trabalhos realizados pelos respetivos grupos.	

Figura 4.4. Cenário de aprendizagem 2

Esta era a primeira *webquest* que o grupo-turma participante tinha de resolver, antes nunca tinham tido qualquer contacto com este tipo de atividade. Por esta razão a professora/investigadora guiou-os/as através da mesma explicando o que era para fazer. Após o primeiro contacto com a *webquest* os/as alunos/as referiram que esta era bastante simples de perceber e mostraram-se muito motivados para a tarefa proposta. Em seguida a professora/investigadora partilhou o endereço electrónico da *webquest* e os/as alunos/as, em grupos de 4 elementos, puderam, durante o tempo restante da aula, realizar um trabalho mais autónomo ao navegar pela *webquest*, procurando familiarizar-se com o seu conteúdo e questões por resolver, recorrendo à professora/investigadora sempre que necessário.

As duas aulas seguintes foram de pesquisa, análise e processamento das informações recolhidas, bem como de planeamento e concretização dos trabalhos que os

vários grupos iriam apresentar à turma. Durante estas duas aulas os grupos foram esclarecendo as suas dúvidas junto da professora/investigadora, partilharam informação e colaboraram uns com os outros mostrando-se sempre muito interessados, motivados e empenhados nas tarefas propostas.

Para a recolha de informações a professora/investigadora disponibilizou o computador da sala e permitiu o uso de computadores portáteis pessoais, *tablets* e telemóveis que os/as aluno/as trouxeram para a sala. Como toda a escola é abrangida por uma rede *wireless* acessível a todos/as os/as alunos/as não houve problemas em estabelecer ligação à Internet e pesquisar informação com recurso às TD. A figura 4.5 permite uma breve visualização do ambiente de trabalho criado.



Figura 4.5. Grupos a trabalhar recorrendo às tecnologias digitais

A última aula foi reservada para as apresentações dos trabalhos dos grupos. Ao todo tinham sido formados seis grupos. No entanto, apenas cinco deles fizeram uma apresentação recorrendo às tecnologias digitais, o outro grupo fez a sua apresentação apenas oralmente.

Todos os grupos conheciam bem a tarefa proposta e os critérios de avaliação pelo que, de uma maneira geral, realizaram/apresentaram trabalhos bem elaborados e de acordo com o solicitado. Ver o apêndice 3 que contém uma seleção desses trabalhos. O apêndice 4 inclui os procedimentos e resultados da avaliação realizada pela professora/investigadora.

Em relação à pergunta inicialmente colocada, “*Estaremos todos Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual?*” os grupos demonstraram partilhar a opinião que estaríamos a ser retratados de maneiras diferentes tal como se pode verificar pelos excertos a seguir apresentados:

“Na nossa opinião, julgamos que na publicidade o homem e a mulher não são retratados da mesma forma, pois nos anúncios apresentados a mulher está sempre em casa, a realizar atividades domésticas e a tratar das crianças. Enquanto o homem tem como ocupação, normalmente, conduzir veículos, sair à noite, com mais regularidade e executar mais tarefas de lazer.”

“No nosso dia-a-dia deparamo-nos com diferentes tipos de publicidade, dirigida a diferentes classes sociais, faixas etárias, estilos de vida e género. As mulheres e os homens são retratados de forma diferente nos anúncios publicitários. Como podemos observar diariamente nos anúncios mais conhecidos. Os anúncios são considerados diferentes de acordo com os seus géneros, pois a nossa sociedade ensina-nos desde pequenos que maioritariamente a mulher fazia as lides da casa e o homem sempre trabalhou para sustentar a família.”

Em relação a este cenário as notas da investigadora/professora assinalam que uma vez explicitado o que era pretendido e como funcionava a *webquest* os/as alunos/as demonstraram-se muito receptivos a esta metodologia ativa. Empenharam-se, dedicaram-se e, sobretudo, esforçaram-se por realizar um trabalho sério. Uma das principais vantagens na utilização desta tecnologia digital foi a promoção da criatividade e da autonomia, ao mesmo tempo que se efetivava uma compreensão significativa do conteúdo abordado, permitindo ao/à aluno/a intervir diretamente na construção e aplicação do saber.

Cenário 3 – “Um caminho diferente”

O terceiro cenário (ver figura 4.6) foi realizado na semana seguinte à apresentação dos trabalhos relativos ao cenário 2. Para esta atividade foram utilizadas três aulas de apoio ao estudo de 60 minutos cada, tendo sido especialmente solicitadas pela docente à direção da escola para desenvolver o Programa de Educação Sexual e Meio Escolar.




Um Caminho Diferente	
Tendências Museu Virtual com funções de produtor, transmissor e disseminador de informação, Carvalho (2008); Botelho, (2010) Possibilidade de universalização do conhecimento, Loureiro (2003) Histórias de vida e representações sociais de género, Scott (1990).	Recursos digitais  Google Sites  
Finalidades Os/as alunos/as: pesquisam na Internet, analisam a informação disponibilizada nas páginas sugeridas (e outras), processam essa informação e comunicam os resultados (apresentação em power point, storybird ou outra ferramenta)	Metodologia Trabalho de grupo colaborativo
Atividades Realização em grupo de uma narrativa digital.	Pessoas, papéis e interações Os/as alunos/as realizam a atividade em grupo dentro e fora da sala de aula. O/a professor/a presta orientações sempre que necessário ou sempre que solicitado.
Resumo da narrativa Em grupos, os/as alunos/as, através do acesso a diversas páginas na Internet de Museus Virtuais (maioritariamente indicadas pelo professor) realizam um trabalho, que posteriormente será apresentado à turma, sobre um Homem ou uma Mulher à sua escolha que tenha tido um percurso de vida diferente do socialmente estabelecido como típico do seu género. Este trabalho deverá ser uma narrativa digital em que os alunos contam a história da vida da pessoa selecionada através de uma aplicação específica (por exemplo, Power Point, Storybird). Sites de Museus Virtuais: http://www.indeks.pt/museus.php	

Figura 4.6. Cenário de aprendizagem 3

Na primeira sessão de trabalho, a professora/investigadora voltou à temática “Sexualidade e Género”, questionando os alunos se conheciam algum homem ou alguma mulher que tivesse tido um percurso de vida diferente do que a sociedade dita como “normal”. Após uma breve discussão sobre este tema e da apresentação de alguns casos célebres da história da ciência a professora/investigadora lançou o desafio aos/as alunos/as de concretizarem uma narrativa digital na qual contassem à turma a história de vida de uma pessoa através de uma aplicação específica (por exemplo, Power Point, Storybird).

Para a realização desta atividade a professora/investigadora disponibilizou aos/as alunos/as vários endereços electrónicos de museus virtuais, tais como:

<http://museus.ulisboa.pt>

<http://museudapessoa.net>

<http://pavconhecimento.pt>

Através destes *links*, os/as alunos/as, agora divididos em grupos, puderam consultar e pesquisar informação. Prestou esclarecimentos sempre que fora solicitado e uma vez mais, foi igualmente disponibilizado o acesso à rede *wireless* e permitido o uso de computadores portáteis, *tablets* e telemóveis.

Na segunda aula, os grupos passaram-na a analisar e selecionar a informação recolhida e a efetivarem a construção dos seus trabalhos, recorrendo aos seus computadores portáteis ou *tablets* ou ao computador da sala. Durante esta aula a professora/investigadora acompanhou o progresso no trabalho dos grupos, aconselhando e auxiliando sempre que necessário.

Na última aula reservada a esta atividade, os grupos fizeram a apresentação dos seus trabalhos ao que se seguiu uma breve discussão e reflexão sobre o que foi apresentado.

De um modo geral, os grupos foram muito criativos e realizaram trabalhos bastante satisfatórios (ver apêndice 5). Os exemplos que encontraram foram muito diversos (por exemplo, Valentina Tereshkova e Durval Sampaio) e as suas apresentações foram recheadas por comentários elucidativos das suas opiniões, tal como os seguintes exemplos o demonstram:

“Não há mal nenhum um homem ter uma “profissão” de mulher ou ao contrário” – aluna

“Podemos escolher o que quisermos mas somos muito influenciados não só pela sociedade mas também pela nossa família” – aluno

“Eu não me ia sentir à vontade a trabalhar com bebés. As mulheres são mais sensíveis, os homens não têm muito jeito.” – aluno

“Não gosto muito de trabalhar com carros [mecânica] mas podia aprender se quisesse.” – aluna.

Alguns grupos, para além de narrarem a história de vida da pessoa em questão, acrescentaram, no final, a sua própria opinião sobre a temática em estudo, tal como os dois exemplos seguintes revelam:

“Concluímos dizendo que cada pessoa nunca deve desistir dos seus sonhos só porque ninguém nos apoia. Quando um sonho nos chama, devemos agarrá-lo e não é por não haver ninguém como nós que devemos perder a esperança.”

“O nosso grupo acha que todos os homens e todas as mulheres devem escolher livremente aquilo que quer, mesmo que haja obstáculos, temos que os ultrapassar e conquistar por o que sonhamos.”

O apêndice 6 inclui os procedimentos e resultados da avaliação realizada pela professora/investigadora.

Em relação a este cenário as notas da investigadora/professora assinalam a reação igualmente entusiástica dos/as alunos/as. Ao ouvirem a tarefa proposta, mostraram-se motivados, particularmente com as visitas virtuais aos museus indicados pela professora. A maioria nem tinha conhecimento que tal era possível ou se já conheciam não tinham ainda percebido a utilidade e as vantagens em realizar visitas virtuais.

No entanto, ficaram um pouco apreensivos relativamente ao modo como era pedido que narrassem a história de vida da pessoa que seleccionariam. A professora/investigadora tentou desmistificar a complexidade da plataforma seleccionada para a apresentação – *storybird* – mas, tendo em conta o tempo que poderia usufruir tanto no desenvolvimento deste cenário como na explicação desta nova ferramenta, esta demonstrou-se de facto ser um constrangimento. Em virtude desta situação, a professora/investigadora contornou esta dificuldade possibilitando que os/as alunos/as fizessem as suas narrativas digitais recorrendo ao PowerPoint.

4.1.3 Discussão dos Resultados

Nesta secção são discutidos os resultados referentes aos problemas de investigação sobre a evolução dos conhecimentos e a participação dos alunos e alunas.

Conhecimentos dos alunos

Os alunos revelaram, na realização do primeiro cenário, que tinham os estereótipos de género comuns, ou seja, aqueles que têm vindo a ser descritos pela literatura da especialidade (por exemplo, Teixeira et al. 2009; Pomar et al., 2012; Louro, 2008). Face às reflexões e à participação dos/as alunos/as nas aulas observou-se, em muitos deles/as, um questionamento ou um colocar em causa as suas ideias pré-concebidas.

Através do cenário dois, os alunos puderam constatar que os seus estereótipos de género são partilhados pela sociedade em geral, em particular os *media* que incutem e reforçam essas diferenças de género.

Pelo terceiro cenário, os alunos puderam constatar que muito embora a sociedade incuta desde muito cedo estes estereótipos, existem pessoas que quebram essas barreiras e as ultrapassam com sucesso.

Não é possível com base nos dados recolhidos, afirmar peremptoriamente que os alunos mudaram os seus estereótipos. Contudo, foram expostos a situações que lhes permitiu questionar e por em causa as suas ideias tendo sido orientados para uma reflexão mais fundamentada e que se assume que terá consequências na construção dos seus conhecimentos acerca desta temática e nas suas escolhas futuras.

Esta situação só terá efeitos visíveis se for um caminho continuado ao longo da escolaridade, em que os alunos tenham oportunidade de pensar criticamente, expandir as suas experiências e perspectivas nestas questões.

Participação dos/as alunos/as

Pela análise da descrição dos resultados, podemos afirmar que os/as alunos/as tiveram uma participação muito ativa, mostrando-se bastante envolvidos, dando contributos pessoais acerca das questões, realizando os trabalhos, recorrendo às TD que facilitaram toda a dinâmica e envolvimento dos alunos.

4.2. Opiniões dos/as Alunos/as (Questionário)

No final da concretização dos três cenários de aprendizagem descritos no subcapítulo anterior, os/as alunos/as responderam a um questionário misto com o objetivo

de clarificar as suas opiniões acerca das atividades versando questões de género com as TD, suas vantagens e dificuldades. O questionário foi respondido por 23 alunos/as da turma do sexto ano de escolaridade da professora/investigadora, sendo que estavam presentes onze rapazes e doze raparigas.

Conforme se pode constatar pela figura 4.7., os alunos consideraram as actividades desenvolvidas interessantes/muito interessantes não havendo grande diferença entre as opiniões dos rapazes e das raparigas.

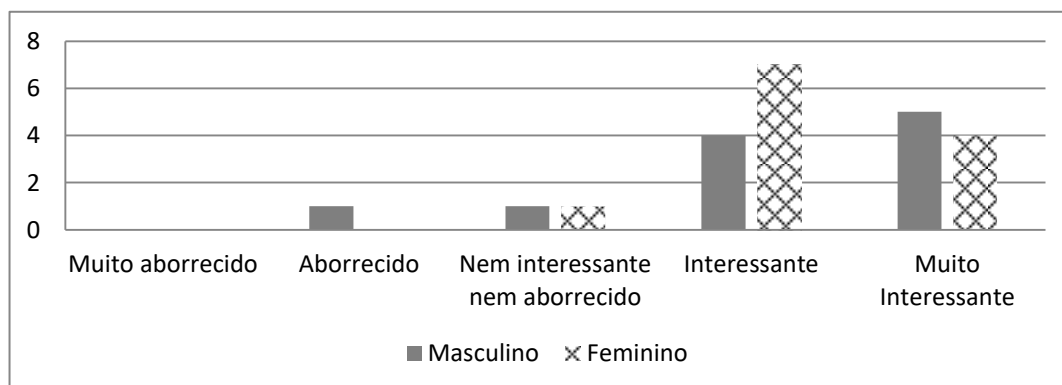


Figura 4.7. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas?

De acordo com a figura 4.8., no que diz respeito à forma de utilizar os recursos digitais os rapazes consideraram maioritariamente como Fácil enquanto as raparigas consideraram como Muito Fácil.

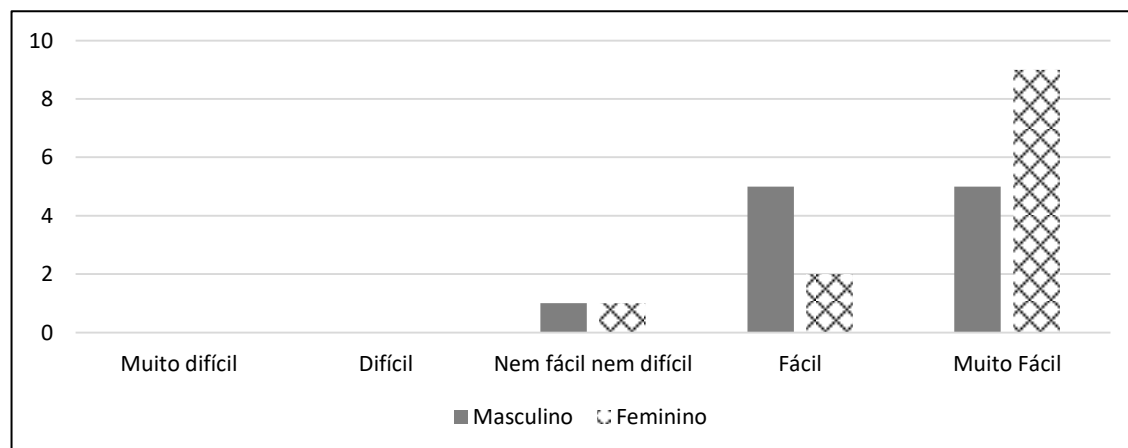


Figura 4.8. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis?

Pela figura 4.9., podemos constatar que tanto os rapazes como as raparigas consideraram que a utilização de recursos digitais estimularam a pesquisa, a motivação e o seu empenho.

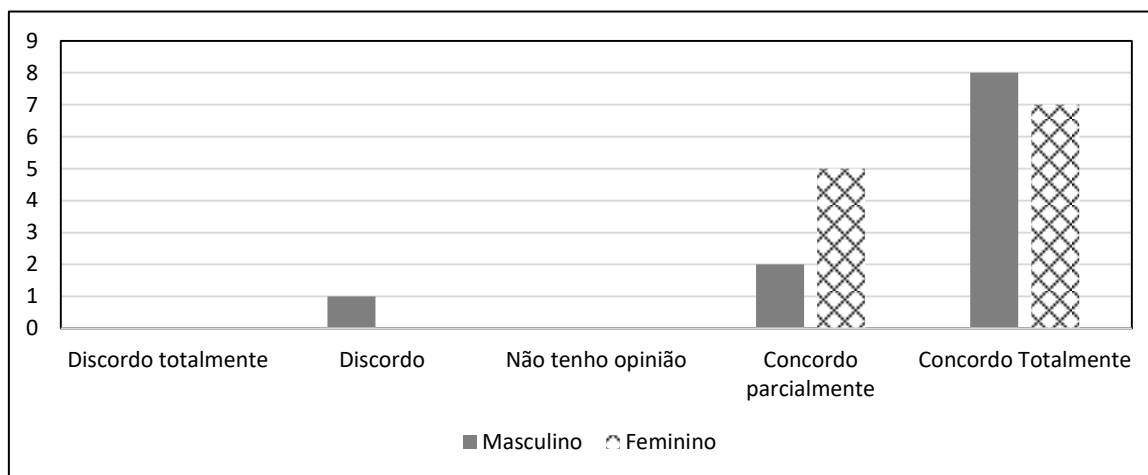


Figura 4.9. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho?

Nesta figura 4.10., podemos verificar que tanto os alunos como as alunas consideraram que ficaram Esclarecidos/Muito Esclarecidos relativamente aos temas abordados.

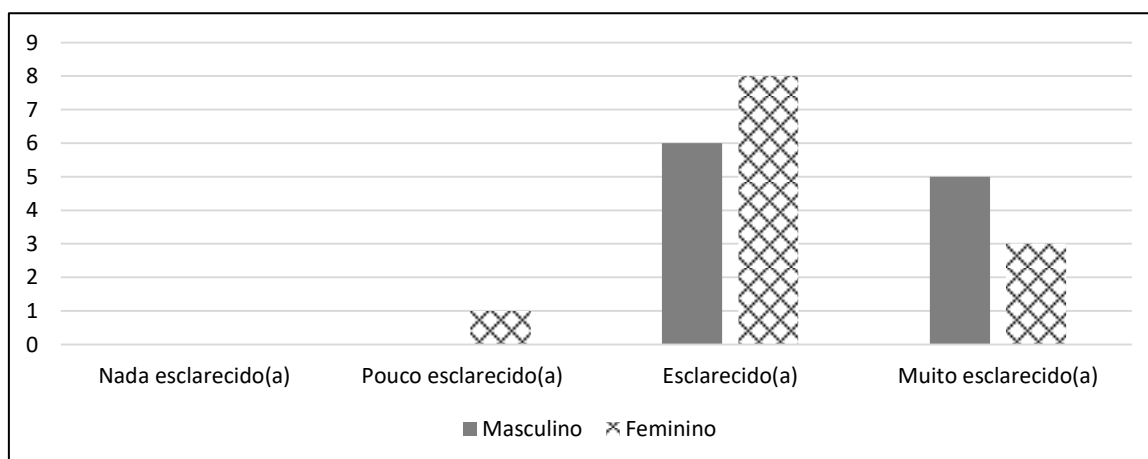


Figura 4.10. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?

Relativamente à importância que a sexualidade assume na saúde dos alunos, este como podemos verificar pela figura 4.11. consideram que é Importante/Muito Importante.

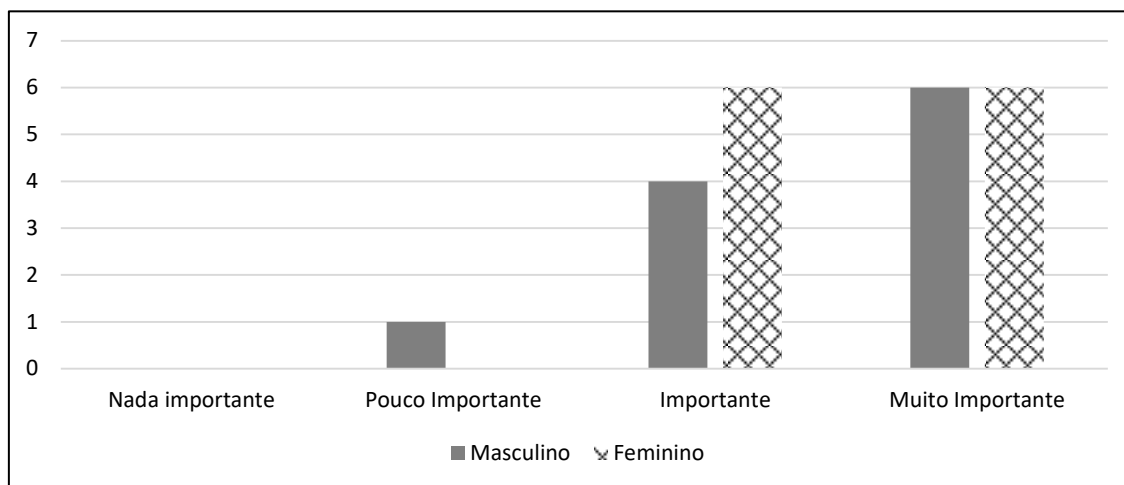


Figura 4.11. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta

Em relação às justificações apresentadas podemos verificar pelo quadro 4.1. que tanto os rapazes como as raparigas consideram de uma maneira geral que com a sexualidade é relevante para a sua saúde pois ficam a conhecer melhor o seu corpo.

Quadro 4.1.

Motivos da importância da Sexualidade para a Saúde.

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Ampliar conhecimentos sobre o próprio corpo	7	7	“fico a conhecer o meu corpo”; “para me conhecer a mim e ao meu corpo”; “pois aprendemos mais do nosso corpo”.
Prevenir situações de risco	2	4	“ajuda a prevenir certas situações que possam acontecer”; “pois posso ficar mais prevenido”.
Compreender as consequências das suas acções	1	2	“pois no futuro vai nos fazer falta nós sabermos as consequências; “pois penso que nos devemos informar sobre a sexualidade e o que pode acontecer, sabermos prevenções e resoluções de problemas”.

Relativamente à forma de transmissão de conteúdos, como se pode observar pelos quadros 4.2. e 4.2.1., os alunos são unânimes em considerar da sua preferência as aulas digitais, ou seja, aquelas em que o professor utilize recursos digitais. Em relação aos motivos pelos quais preferem esse tipo de aulas, os alunos referiram que era mais fácil de entender os conteúdos, mais divertido e também mais motivador.

Quadro 4.2.

Aula tradicional vs. aula digital - Preferências

	Masculino	Feminino
Aula tradicional	0	0
Aula digital	11	12

Quadro 4.2.1.

Aula tradicional vs. aula digital - Justificações

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Fácil de perceber	4	5	“é mais fácil”; “há mais facilidade em entender”; “é mais fácil de perceber”.
Divertido	3	2	“é mais engraçado”; “é muito mais rápido e divertido”; “divertimo-nos mais”.
Motivador	4	5	“é muito menos secante e muito mais interessante”; “é mais fácil de utilizar, não cansa tanto e é mais interessante”; “é mais motivador e mais prático de se fazer”.

Em relação à utilização das tecnologias digitais na aprendizagem de temas relacionados com a educação sexual podemos verificar pelos quadros 4.3. e 4.3.1., que todos os alunos inquiridos consideraram que as mesmas os ajudaria na compreensão destes temas. Justificaram esta sua opinião referindo que o recurso às tecnologias digitais torna o ensino mais fácil, mais apelativo e possibilita acesso a uma maior diversidade de informações.

Quadro 4.3.

Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

	Masculino	Feminino
Sim	11	12
Não	0	0

Quadro 4.3.1.

Em que sentido?

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Diversidade de informação	3	4	“tem mais informação”; “o uso da tecnologia é muito bom pois tem muitas <i>coisas</i> ”; “há mais informação disponível”.
Facilidade em aprender	2	5	“é mais fácil aprender”; “ajuda-me a aprender mais”; “fico mais esclarecido”.
Apelativo	2	3	“ficamos mais interessados”; “os alunos prestam mais atenção e estão mais motivados”; “é mais divertido e interessante”; “torna a matéria <i>diferente</i> ”.
Outros	2	0	“consigo explorar os temas de maneira diferente”; “tem melhor visão”.

Relativamente às principais vantagens do uso das tecnologias digitais (quadro 4.4.) as opiniões dividem-se ligeiramente. Os alunos consideram, na sua maioria, que a principal vantagem é a melhor perceção que tem dos conteúdos, ou seja, referem ser mais fácil aprender através das tecnologias digitais, enquanto as alunas opinam que para além dessa vantagem é igualmente vantajoso a quantidade de informações disponíveis para consulta e recolha de informação.

Quadro 4.4.

Principais vantagens do uso das tecnologias digitais

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Trabalho cooperativo	2	1	“trabalhei em grupo”; “trabalhei em grupo e aprendi mais”; “podemos fazer trabalho de grupo”.
Maior rapidez	2	1	“é mais rápido”; “é rápida”; “trabalhamos mais rápido”.
Melhor perceção	5	5	“ajudam a aprender melhor a matéria”; “tem esquemas que facilitam a compreensão”; “entendi melhor”; “mais visível e prático”; “melhor visão e rápida compreensão”.
Maior número de informações disponíveis	1	5	“contém muita informação”; a internet tem imensas coisas”; “mais informação”; “haver mais informação disponível”.
Motivador	3	1	“é mais motivador”; faz-nos interessar mais”; “divertimo-nos a aprender”.

No que se refere às desvantagens (quadro 4.5.), por um lado os alunos, na sua grande maioria não considera haver desvantagens no uso das tecnologias digitais, por outro lado as alunas apontam como principal desvantagens a quantidade de informação disponível tornando confuso e difícil a seleção dos conteúdos.

Quadro 4.5.

Principais desvantagens do uso das tecnologias digitais

Categorias	Masculino	Feminino	Exemplos de Registos
Sem desvantagens	6	2	“não vejo desvantagens”; “não considero nenhuma”; “para mim não há nenhuma”.
Demasiada informação	3	6	“Há muita informação e não consigo seleccionar”; demasiada informação e por vezes não consigo recolher tudo”; tem muita informação e por vezes não consigo escolher só uma”; “por vezes tem informação a mais”.

Pouca credibilidade nos conteúdos	0	2	“pode a informação não ser verdadeira”; tem muita informação que nem sempre é credível”.
Outro	1	2	“a internet é lenta”; “ter de passar as <i>coisas</i> para a pen”.

4.3. Dificuldades Percecionadas pela Professora/Investigadora

Ao longo das sessões implementadas, de uma maneira geral, os alunos tiveram uma reação positiva face às atividades propostas realizando-as de acordo com os seus objetivos. No entanto, ao longo da sua concretização, a professora/investigadora identificou e sentiu algumas dificuldades que se deveram a vários factores.

Assim, uma das primeiras dificuldades identificadas foi a falta de preparação e conhecimento que os alunos tinham em relação à utilização de ferramentas digitais, mesmo as de utilização mais corrente como é o caso do word ou powerpoint – evidência de que mesmo sendo alunos que têm acesso a todo o tipo de ferramentas/dispositivos digitais, nomeadamente *smatphones* e *tablets*, isso não significa necessariamente que tenham competências digitais. Assim, a professora teve de reservar algum do tempo previsto para a realização dos cenários para explicar aos alunos, de um modo geral, como essas ferramentas funcionam.

Outro obstáculo experienciado foi a falta de critérios e rigor que os alunos apresentaram na seleção da informação a constar nos trabalhos. Em ambos os cenários (2 e 3), os objetivos e os recursos encontravam-se bastante explícitos mas a professora verificou que os alunos tinham sérias dificuldades em selecionar o que era realmente importante para os seus trabalhos e quando o faziam limitavam-se a copiar tudo na íntegra sem fazerem uma revisão ou síntese dos textos. De maneira que, mais uma vez, a professora teve de reservar algum tempo conferido para a concretização das atividades para o desenvolvimento de competências necessárias à realização das tarefas propostas.

Um outro constrangimento sentido (e talvez o maior) foi o fator tempo, uma vez que para ultrapassar as outras dificuldades sentidas a professora iria precisar de mais aulas para diagnosticar e colmatar a falta de preparação dos alunos quer em termos de utilização das ferramentas digitais quer em termos de sintetização e seleção de informação.

Por último, a professora/investigadora sentiu, também, que para aplicação futura destes cenários de aprendizagem seria de todo vantajoso que outros dos seus pares também os aplicassem, ao mesmo tempo, para poder partilhar experiências e dificuldades de modo a aprimorar ainda mais as atividades propostas.

5. Conclusões e Considerações Finais

Neste último capítulo apresentam-se as principais conclusões deste estudo tendo em conta as questões formuladas anteriormente e os resultados obtidos e, conclui-se fazendo uma reflexão sobre a experiência de ensino realizada bem como as limitações do estudo e recomendações futuras.

5.1. Conclusões do Estudo

No âmbito do presente estudo foi formulado o seguinte problema de investigação: “Quais os efeitos da utilização de tecnologias digitais (TD) no processo de ensino-aprendizagem da sexualidade e género no 2.º CEB?”. Este problema foi operacionalizado de acordo com cinco questões de investigação abaixo enunciadas e discutidas. Por forma a responder não só ao problema enunciado mas também às questões levantadas, considerou-se como principal objetivo a conceção, construção e aplicação de cenários de aprendizagem referentes ao conteúdo de Educação Sexual para o 2.º CEB, particularmente em sexualidade e género.

Assim, como objetivo desta investigação pretendíamos conceber, construir e implementar, numa turma de sexto ano de escolaridade, um conjunto de cenários de aprendizagem com recurso a diversas ferramentas digitais. Quanto a esse propósito, os resultados permitiram concluir que os vários cenários de aprendizagem concebidos e implementados com recurso a diversas tecnologias digitais foram, de uma maneira geral, motivadores e bem recebidos pelos/as alunos/as que os utilizaram. Foi-lhes proposto três cenários de aprendizagem o primeiro cenário intitulado “As nossas atividades de tempos livres”, envolvia a realização de uma reflexão individual sobre as atividades ditas de rapaz ou rapariga, em que se problematizava a identificação de género e os seus atributos e, a construção de um mapa de conceitos (Sexo, Sexualidade; e Género) recorrendo à plataforma Popplet; o segundo cenário com o título “A Publicidade e o Género”, pretendia que através da resolução de uma webquest os alunos e as alunas refletissem sobre a influencia dos estereótipos de género na publicidade; e por último, o terceiro cenário “Um caminho diferente” almejava a construção de uma narrativa digital sobre diferentes histórias de vida de homens e mulheres da nossa sociedade.

Ao longo da resolução das atividades propostas pelos cenários de aprendizagem, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de utilizar diferentes ferramentas digitais colocando a descoberto os seus estereótipos de género.

Relativamente à primeira questão de investigação, os dados permitiram aferir que os/as alunos/as, ao longo da realização das atividades, vivenciaram situações novas de exigência crescente, orientando-os na resolução de tarefas envolvendo o questionamento, a reflexão, a compreensão das suas ideias e que estas são partilhadas, o que corresponde a uma evolução nos seus conhecimentos e competências sobre sexualidade e género.

No início das atividades, aquando do primeiro cenário de aprendizagem, a maioria dos/as alunos/as reagiu ao tema “Atividades de tempos livres” com respostas estereotipadas (como por exemplo, “*o futebol é para rapazes pois eles têm mais força e são mais violentos*” ou “*as raparigas são mais calmas e sossegadas por isso gostam mais de ballet*”); no fim das atividades propostas pelo segundo cenário de aprendizagem “Publicidade e Género”, a maioria dos/as alunos/as já era de opinião que cada pessoa é livre para escolher o que mais gostasse de fazer independentemente do seu sexo e que não existem profissões só para o género masculino ou só para o género feminino (como é ilustrativo no seguinte comentário de uma aluna “*não gosto muito de mecânica mas podia aprender se quisesse*”); no último cenário, “Um caminho diferente”, foi clara a evolução das ideias iniciais dos/as alunos/as. Todos/as demonstraram que a sua opinião era em tudo similar à representada pelo comentário seguinte feito por um grupo de pares: “*todos os homens e mulheres devem escolher livremente aquilo que querem, pois mesmo com obstáculos devemos ultrapassá-los e conquistar o que sonhámos*”.

Em relação à segunda questão, os dados recolhidos mostraram um grande empenho e dedicação dos/as alunos/as na participação e realização de todas as atividades. Os alunos e as alunas evidenciaram estar motivados e interessados, tanto pelo tema em si como pela utilização das TD.

Em resposta à terceira questão de investigação, os/as alunos/as apontaram como principais vantagens, na realização das atividades com TD, o facto de poderem trabalhar em grupo, de ser mais motivador, mais fácil de aprender e de existir um maior número de informação disponível. Em relação às dificuldades sentidas, os/as alunos/as apontaram a lentidão da conexão da Internet e a existência de demasiada informação, que a pode tornar confusa e pouco fiável.

Como resposta à quarta questão de investigação, constatou-se que a opinião dos/as alunos/as acerca das atividades e do papel das TD neste processo foi muito positivo. Como pode ser observado pelos dados, os/as alunos/as consideraram que as atividades desenvolvidas foram muito interessantes e esclarecedoras e que as TD desempenharam um papel fundamental. Os alunos e alunas são de opinião que as TD ajudaram a aprender mais sobre os temas ficando estes mais fáceis de perceber.

Por último, relativamente às dificuldades sentidas pela professora/investigadora na orientação das atividades, estas prendem-se principalmente no fator tempo. A professora/investigadora considera que pelo facto de ter apresentado diferentes ferramentas digitais precisaria de mais tempo para explorar a fundo toda as potencialidades das mesmas por forma a serem melhor utilizadas pelos/as alunos/as e, desta forma, também, serem mais profícuas no seu processo de ensino-aprendizagem.

5.2. Recomendações para Estudos Futuros

Este estudo pode ser considerado como o princípio de um processo que envolve, simultaneamente, a prática letiva e a investigação. Os cenários concretizados aqui pela primeira vez precisam de ser utilizados por mais alunos/as e professores no sentido de serem aperfeiçoados e de originarem novos cenários eventualmente mais criativos e imaginativos, suscetíveis de prender a atenção, o interesse e a participação dos/as alunos, não só do 2º ciclo como dos restantes níveis de escolaridade. O enriquecimento desta prática e experiência poderá conduzir à criação de metodologias que conduzam a um processo de recolha de dados mais preciso, originando resultados válidos que contribuem para o conhecimento no domínio em que este estudo se insere.

Em suma, como recomendações para estudos futuros, é importante usar estes recursos ou cenários de uma forma sustentada, apostando na criação de novas propostas particularmente direccionadas para o 2.º CEB, mas também para outros níveis e outros contextos educativos. É importante, também, continuar a investigar acerca dos efeitos da aplicação de cenários com recurso às TD nas aprendizagens em relação à sexualidade e género.

Referências Bibliográficas

- Abreu, J., Chagas, I., Paymal, F., Woywode, G., Ribeiro, H., Cristo, I., e Fernandes, R. (2008). Influência da publicidade televisiva na promoção da educação sexual: Um estudo exploratório com crianças, adolescentes e adultos. In J. Bonito (Coor.). Educação para a saúde no século XXI. Teorias modelos e práticas (pp. 882-894). Évora: Universidade de Évora.
- Allen, L. (2008). *They think you shouldn't be having sex anyway: Young people's suggestions for improving education contente*. Sexualities, 11 (5): 573 – 594.
- Almeida, J., Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Arendt, H. (1972). A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva. (p.247).
- APF(2016). *Mainstreaming de género*. Consult. 15.abr.2016 em <http://www.apf.pt/glossario-mainstreaming-de-genero>
- Aquino, J. (Orgs.) (1997). *Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo. Summus.
- Aragão, R. (2002). *Compreendendo a Investigação Narrativa de Ações Escolares de Ensino e de Aprendizagem no Âmbito da Formação de Professores*. Consult. 22.abr.2016. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/gt08/t0818.pdf>.
- Araújo, K., Augusto, V., Ribeiro, P. (2009). *Algumas reflexões sobre educação sexual e estudos de género no trabalho de educadores do ciclo II e ensino médio*. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Vol. 4, n.1. Consult. 11.mar.2016. Disponível em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/2699/2409>
- Bardin, L. (1998). *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antonio Neto e Augusto
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Benjamin, W. (1994). *O narrador*. Obras Escolhidas, pp. 197-221 (vol. 1). São Paulo: Brasiliense.
- Berners-Lee, T.; Cailliau, R.; Luotonen, A.; Nielsen, H., Secret, A. (1994). *The WorldWide Web*. Communications of the ACM, 37 (8), pp. 76-82.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

- Bolzan, D.P.V. (2002). *A Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação.
- Botelho, A. (2010). *Museus e Centros de Ciência Virtuais. Perspectivas e explorações de alunos e professores*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Bozon, M.(2004). *Sociologia da sexualidade*. Rio de Janeiro: FGV Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988. 226 p.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Butcher, J. (2010). Children and young people as partners in health and well-being, 119-133, in Aggleton, P., Dennison, C. and Warwick, I. (eds.). *Promoting health and well-being through schools*. Routledge: Abingdon.
- Carvalho, R. (2008). Comunicação e informação de museus na internet e o visitante virtual. Revista electrónica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Património PPG-PMUS, vol. 1, n.1, p. 83-93, jul/dez, 2008. Consult. 05.nov.2015. Disponível em: <http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/8/4%20>
- Carvalho, A., (Org). *Manual de ferramentas da Web 2.0 para professores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação, 2008.
- Chagas, I. (1993). Aprendizagem não formal/formal das ciências: Relações entre museus de ciência e escolas. *Revista de Educação*, 3(1), 51-59.
- Chagas, I (2007). Educação sexual em contexto escolar. Possíveis papéis das tecnologias de informação e comunicação. *Doxa. Revista Paulista de Psicologia e Educação*, 11 (1/2), 93-100.
- Chagas, I., Freitas, D., Rossi, C., & Tripa, R. (2010). Educação sexual intencional na escola: Contributos para a formação contínua de professores. In F. Teixeira et al. (Orgs). *Sexualidade e educação sexual. Políticas educativas, investigação e práticas* (pp. 333-338). Braga: Edições CIEd.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.

- Connelly, F. & Clandinin, D. (1995). *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In J. Larrosa, et al. (Orgs.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Conselho da Europa (1999). *A abordagem integrada da igualdade de género “mainstreaming”*. Lisboa: CIDM.
- Cohen, I. & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Londres: Routledge.
- Cordas, P. (2013) (Coor.). *Projeto educativo municipal 2013*. Mafra: Câmara Municipal de Mafra.
- Cunha, M. (1997). Conta-me agora!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, 23(1-2) Consult. 17.04.2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100010>
- Dias S. F, et al. (2005). *Preventing HIV transmission in adolescents: an analysis of the Portuguese data from the Health Behaviour School-aged Children study and focus groups*. The European Journal of Public Health Jun 2005, 15 (3) 300-304; Consult. 17. .mar.2016. Disponível em : <http://eurpub.oxfordjournals.org/content/15/3/300>
- D’Eça, T. (1998). *NetAprendizagem: A Internet na educação*. Porto: Porto Editora.
- Díez Gutiérrez, E. J. (2004) (Dir.). *La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos*. Madrid: CIDE, Instituto de la Mujer.
- Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About Webques*. Consult. 13.abr.2016. Disponível em http://www.dm.ufscar.br/~jpiton/downloads/artigo_webquest_original_1996_ptbr.pdf
- EIGE (2015a). *Measuring gender equality in the European Union 2005-2012*. Vilnius, Lituânia: EIGE. Disponível em: <http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0215616enn.pdf>
- EIGE (2015b). *Gender equality index. Country profiles*. Vilnius, Lituânia: EIGE.
- Fernando, A (2006). *Projeto ser mais – educação para a sexualidade online*. Tese de Mestrado em Educação Multimédia – Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, Porto. 237 pp.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa* (3a ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed. Disponível:http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf

- Fortin, M.F. (1999). *Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Sociência.
- Foucault, M. (1998). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal
- Frade, A. et al.(2009). *Educação Sexual na escola – guia para professores, formadores e educadores*. Educação Hoje. Texto.
- Frade, A., Marques, A., Alverca, C., & Vilar, D. (2010). *Educação Sexual no 1.º Ciclo. Um guia para professores e formadores*. 8ª Edição. Lisboa: Texto Editora.
- Freud, S. (2011). *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade*. In: obras Escolhidas de Sigmund Freud. Relógio d'Água
- Gadotti, M. (2005). *A questão da educação formal/não formal*. Suíça: Institut International des Droites de L'enfant (IDE). Sion. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf
- Giavoni, A. & Tamayo, A. (2000). Inventário dos Esquemas de Gênero do Autoconceito (IEGA). *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Maio-Agosto, 2000, Vol. 16, nº 2, pp. 175-184.
- GTES (2005). Grupo de Trabalho de Educação Sexual. *Relatório preliminar do Grupo de Trabalho de Educação Sexual*. Consult. 09.mar.2016. Disponível em http://www.apf.pt/sites/default/files/media/2015/relatorio_final_gtes.pdf
- Guimarães, I. (1995). *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras.
- Heilborn, M. (1991). *Gênero e condição feminina: uma abordagem antropológica*. *Mulher e políticas públicas*. Rio de Janeiro: IBAM/UNICEF 1991; (23-28).
- Heilborn M.(1994). *De que gênero estamos falando?* Sex. Gênero Soc, 1994; (2): 1,6.
- Holmes, J., Marram, M. *Femininity, Feminism and Gendered Discourse: A Selected and Edited Collection of Papers from the Fifth International Language and Gender Association Conference (IGALA5)*. In: Holmes, J.; Marram, M. (Eds.). *Femininity, Feminism and Gendered Discourse*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2010. p. 1-18. Consult. 05.mai.2016. Disponível em <http://www.cambridgescholars.com/download/sample/58783>
- Januszewski, A & Molenda M. (2008). *Educational Technology. A definition with commentary*. LEA. New York.

- Johnson, S. (2005). *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. London: Allen Lane.
- Juárez, O & Díez, E. (1999). *Prevención del SIDA en adolescentes escolarizados: una revisión sistemática de la efectividad de las intervenciones*. Gac Sanit.13(2):150-62. Consult. 17.mar.2016. Disponível em <http://www.gacetasanitaria.org/es/prevencion-del-sida-adolescentes-escolarizados/articulo-resumen/S0213911199713403/>
- Kaplan, B. & Duchon, D. (1988). *Combining qualitative and quantitative methods in information systems research: a case study*. MIS Quarterly, v. 12, n. 4, p. 571-586, Consult. 22.maio.2016 em <http://www.jstor.org/stable/249133>
- Kornatzki, L. & Chagas, I. (2015). Histórias e narrativas digitais na educação sexual da infância: possibilidades e limitações Perspectiva, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 1041 - 1068, set./dez.
- Kim, J., & Nafziger, A. (2000). *Is it sex or is gender?* *Clinical Pharmacology & Therapeutics*, 68 (1), 1-3.
- Lambert, J. (2002). *Digital Storytelling - Capturing Lives, Creating Community*. Berkeley: Digital Diner Press. Consult. 04.abr.2016. Disponível em <https://wrd.as.uky.edu/sites/default/files/cookbook.pdf>
- Lei n.º 60/2009 de 6 de Agosto, da Assembleia da República. Diário da República: 1.ª série, n.º 151 (2009). Consult. 03.mar.2016. Disponível em www.dre.pt
- Lima, R. (2011). *Diversidade, identidade de género e religião: algumas reflexões*. Rio de Janeiro, Vol.9, n. 28, p.165-182, Dez.2011. Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do estado do Rio de Janeiro. Consult.17.mai.2016. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2940/210>
- Lopez, F. & Fuertes, A. (2004). *Para comprender la sexualidad*. Navarra: Verbo Divino.
- Loureiro, M. (2003). *Museus de arte no ciberespaço: uma abordagem conceitual*. Rio de Janeiro, ECO/UFRJ-IBICT, 2003. 208 p. Tese (Doutoramento em Ciência da Informação).
- Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Louro, G. (2007). *Pedagogias da sexualidade*. In G. L. Louro, J. Weeks, D. Britzman, B. Hooks, R. Parker & J. Butler, *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade* (pp.8-34). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

- Louro, G. (2008). Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*, 19(2), 17-23. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>
- Maia, A. (2004). Orientação Sexual na Escola. In: RIBEIRO, P.R.M. (Org.). *Sexualidade e Educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte e Ciência Editora, 2004, p.153-179.
- Maia, A. (2010). *Conceito amplo de sexualidade no processo de Educação Sexual*. Revista Psicopedagogia online – Educação & Saúde, 2010. Consult. 27.abr.2016. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1303>
- Malho, A. & Teixeira, F. (2014). *(Des)igualdades de gênero no videoclipe “As long as you love me”*. *Exedra Revista científica*. Número Temático: Sexualidade, gênero e educação, 215-220. Disponível em <http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2014/12/sup14-214-220.pdf>
- Marinho, S. (2014). *Narrativas digitais na escola. Incorporando as tecnologias digitais de informação e comunicação em uma experiência que pode ser fantástica*. Linha Direta, vol. 17, p. 62-64. Consult. 16.fev.2016. Disponível em <http://ptdocz.com/doc/656537/narrativas-digitais-na-escola>
- Matos, M., Reis, M., Ramiro, L., Ribeiro, J., Leal, I. & Equipa Aventura Social (2013). Relatório Final Avaliação do Impacto da Lei n.º 60/2009, de 6 de agosto, regulamentada pela Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. Lisboa: SPPS (Sociedade Portuguesa de Psicologia da Saúde) e Aventura Social / FMH, Universidade de Lisboa. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Esaude/relatorio_es_lei_dgs_spps_fin
- Merriam, S. (2009). Qualitative research. A guide to design and implementation. San Francisco: Jossey-Bass
- Meyer, E. (2011). *Gender and sexual diversity in schools*. London: Springer.
- Ministério da Educação e Ministério da Saúde (2000). *Educação Sexual em Meio Escolar. Linhas Orientadoras*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Money, J. (1955). Hermaphroditism, gender and precocity in Hyperadrenocorticism: Psychologic findings. *Bulletin of the Johns Hopkins Hospital* 96 (1955): 253–264.
- Montardo, J. (2008). A escola e a educação sexual. *La Salle - Revista de Educação, Ciência e Cultura*. Vol. 13, n.º1 p. 161 – 174. Consult. 15.abr.2016. Disponível em:

- http://www.revistas.unilasalle.edu.br/documentos/Educacao/V13_1_2008/12_Jorge_Montardo.pdf
- Motta, L., Viana, M. A., & Isaías, E. (2011). *Ciências da Natureza 6.º ano – Viva a terra!* Porto: Porto Editora.
- Mottier, V. (2008). *Sexuality – a very short introduction*. New York: Oxford University Pressal.pdf
- Myers, M. (2000). *Qualitative research in information systems*. Consult. 13.mai.2016. Disponível em : http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/11137785/qualitative%20research%20in%20information%20systems.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1477404878&Signature=g4Myuv2VX9gGDcks%2FoS9wV2g0Go%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQualitative_research_in_information_syst.pdf
- Neto, A., Cid, M., Pomar, C., Chaleta, E., Folque, A. (1999). *Estereótipos de género*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Novak, J. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira.
- Novak, J. D., & Cañas, A. J. (2006). The Origins of the Concept Mapping Tool and the Continuing Evolution of the Tool. *Information Visualization Journal*, 5 (3), 175-184.
- Oliveira, J. (2007). *O museu digital: uma metáfora do concreto ao digital*. Comunicação e Sociedade, Vol. 12, p. 147-161, 2007. Consult.23.out.2015. Disponível em: <http://revistacomsoc.pt/index.php/comsoc/issue/view/89>
- O.M.S. (2002). *Promotion of sexual health- recommendations for action*. Word Health Organization. Guatemala. Consult. 03.mar.2016. Disponível em <http://www.paho.org/english/hcp/hca/promotionsexualhealth.pdf>
- Pereira, M. M., & Freitas, F. (2001). *Educação sexual: Contextos de sexualidade e adolescência*. Porto: Edições Asa.
- Pomar, C. (Coord.) et al.(2012). *Guião de Educação, Género e Cidadania. 2º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género.
- Ponte, J. (2000). Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? *Revista Iberoamericana de educación*, (24), 63-90.

- Portugal (2010). Portaria n.º 196-A/2010, de 9 de abril. (DR, 1ª série, nº 69, 1170 (2-4).
- Portugal (2009). Assembleia da República. Lei nº 60/2009 de 6 de agosto. Diário da República, 1ª Série (151), 5097-5098
- Portugal (2005). Artigo nº13 (Princípio da Igualdade). Constituição da República. Disponível em: <https://www.parlamento.pt/Legislacao/Documents/constpt2005.pdf>
- Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants*. On the Horizon. Consult. 23.mar.2016. Disponível em <https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit>
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rees, T. (1998). *Mainstreaming equality in the European Union, education, training and labour market policies*. London: Routledge
- Reis M., et al. (2009). *A sexualidade, o corpo e os amores*. In D. M. Sampaio, *Jovens com saúde - diálogo com uma geração*. Texto Editores.
- Richardson, W. (2006). *Blogs, Wikis, Podcasts and other powerful Web tools for classroom*. Thousand Oaks, California: Corvin Press.
- Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: another look at Jonh Dewey and reflective thinking*. Teach. Coll. Rec., vol.104, n.º4 (p.842-66).
- Santaella, L. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. *Revista Famecos*, Porto Alegre, dez., p. 23-32.
- Schreiner C. & Schoberg, S. (2006). How do learners in different cultures relate to science and technology? Results and perspectives from the project ROSE (the Relevance of Science Education). APFSLT: Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 7(1), Foreword Consult. 20.abr.2016. Disponível em <http://www.roseproject.no/network/countries/norway/eng/nor-sjoberg-apfslt2005.pdf>
- Sobral F. & Campos C. (2009). *Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional*. revisão integrativa. Rev Esc Enferm USP. 46(1):208-18. Consult. 19.abr.2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf>

- Scott, J. (1990). *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Porto Alegre, Vol. 16, n. 2, jul./dez. 1990, p. 5-22.
- Stoller, R. (1968). *Recherches sur l'identité sexuelle*. Paris: Gallimard.
- Teixeira, F. et al. (2009). Sexualidade e gênero no discurso dos media: Um projeto de investigação no CIDTFF. Atas do XIII Encontro Nacional de Educação em Ciências. Castelo Branco: ESE.
- Teixeira, F. et al. (2010). *Sexualidade e Educação Sexual: Políticas Educativas, Investigação e Práticas*. Edições CIEd - Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho
- UNESCO. (2010). *Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade: Uma abordagem baseada em evidências para escolas, professores e educadores em saúde*. Consult. 18.mar.2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>
- Vaz, J.; Vilar, D.; Cardoso, S. (1996). *Educação sexual na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vitiello, N. (1997). *Sexualidade – quem educa o educador*. São Paulo: Iglu.
- Werebe, M. (1998). *Sexualidade, política e educação*. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Weeks, J. (1986). *Sexuality*. New York: Travistock Publications.

Apêndices

Apêndice 1

Cenário 1

Opiniões individuais dos alunos

6º E (MASCULINO)

Na minha opinião não existem desportos para rapazes ~~com~~ ou para raparigas, no entanto, existe uma preferência do lado dos rapazes pelo futebol e pelos jogos menos violentos do lado das raparigas. Eu creio que fui influenciado pelo meu género, e que por ser rapaz escolhi desportos mais violentos e que ~~desenvolvam~~ desenvolvam o corpo na tentativa de agradar às pessoas.

A minha opinião (MASCULINO)

6º E

Julgo que ~~por~~ não ~~existe~~ existe atividades para raparigas ou para rapazes pois apesar das raparigas terem menos habilidades para algumas coisas e os rapazes ~~mais~~ terem mais habilidades como por exemplo: Rapazes: Futebol e Futebal. e para as raparigas que são mais fracas ~~na maioria das~~ atividades, mais calmas e sem muita ação. Para mim o meu género não influencia nas minhas atividades.

6º E - MASCULINO

Eu considero que, haja desportos só para rapazes e desportos só para raparigas. Por exemplo do futebol que é aberto a todas as pessoas, mas os rapazes têm mais força, resistência e habilidade. Porém, o género de cada pessoa é influenciado por outras coisas, dado que as raparigas gostam mais de brincadeiras mais sossegadas e os rapazes são mais violentos.

6ºE

A meu ver não existe desportos/atividades para rapazes ou para raparigas, mas contudo, somos influenciados pelos padrões da sociedade. Desde pequenos fomos influenciados pelos outros. No entanto as nossas escolhas ~~e~~ também são ~~influenciadas~~ influenciadas pelo nosso género. (FEMININO)

6ºE

FEMININO

Sexualidade

6ºE - FEMININO

Nos desportos existem alguns mais escolhidos para as raparigas, outras mais escolhidos ^{por rapazes} ~~por rapazes~~.
• por exemplo os rapazes escolhem mais o futebol mas isso não quer dizer que as raparigas não possam jogar futebol.

Os desportos que pratico foram escolhidos por mim mas também têm alguma influência por ser do sexo feminino.

Apêndice 2

Cenário 2 Desenho da Webquest


A Publicidade e o Género

[INTRODUÇÃO](#)
[TAREFA](#)
[PROCESSO](#)
[AVALIAÇÃO](#)
[CONCLUSÃO](#)

INTRODUÇÃO

A publicidade tem um grande impacto na nossa Sociedade.

Na generalidade, tendo em conta a publicidade que nos rodeia no nosso dia-a-dia (na televisão, nos jornais, nas revistas, na rádio, etc.) estaremos todos, Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual?



A Publicidade e o Género

[INTRODUÇÃO](#)
[TAREFA](#)
[PROCESSO](#)
[AVALIAÇÃO](#)
[CONCLUSÃO](#)

TAREFA

O trabalho é realizado em grupo constituído por 4 elementos.

Cada grupo deve analisar diversas mensagens publicitárias, nos vários suportes, por forma a identificar como a publicidade retrata os estereótipos de género.

No final o trabalho é apresentado à turma.

A Publicidade e o Género

[INTRODUÇÃO](#)
[TAREFA](#)
[PROCESSO](#)
[AVALIAÇÃO](#)
[CONCLUSÃO](#)

PROCESSO

1 – Clica nos links disponibilizados e, ainda outros que possas querer acrescentar:

<https://www.youtube.com/watch?v=x1E0ziQ6HY>

<https://www.youtube.com/watch?v=SxKJ98or4NE>

<https://www.youtube.com/watch?v=QYZjoJU0Mhw>

<https://www.youtube.com/watch?v=u1jDIsdYL0s>

<https://www.youtube.com/watch?v=reuGv1Fq5LU>

2 – Escolhe 10 mensagens publicitárias para análise.

3 – Enquadra as mensagens nos três tipos de cenários sugeridos. Sendo eles:

- Cenário de situação do quotidiano
- Cenário de sedução/sensualidade
- Cenário de Natureza

4 – Identifica o género da personagem na publicidade. (Feminino, Masculino ou Ambos)

5 – Identifica/enquadra as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise. Sugerimos as seguintes atividades:

Atividades			
Lazer / Convívio	Cuidados Pessoais	Atividades domésticas	Atividades desportivas
Trabalho	Alimentação	Compras	Sedução

6 – Elabora uma apresentação onde esteja patente a análise do grupo às mensagens publicitárias escolhidas.

A Publicidade e o Género

Pesquisar este site

INTRODUÇÃO

TAREFA

PROCESSO

AVALIAÇÃO

CONCLUSÃO

AVALIAÇÃO

A avaliação será feita do seguinte modo:

Tratamento da informação	30%
Organização	15%
Criatividade	15%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	20%
Participação e interesse pessoal	20%

A Publicidade e o Género

Pesquisar este site

INTRODUÇÃO

TAREFA

PROCESSO

AVALIAÇÃO

CONCLUSÃO

CONCLUSÃO

O discurso publicitário exerce grande influência sobre o modo pensamos a respeito de nós mesmos e dos outros, colaborando dessa forma para a reprodução de estereótipos de género e legitimação de representações sexistas.

Torna-se imprescindível olhar criticamente para as inúmeras propagandas pelas quais somos bombardeados diariamente e problematizar tais questões de modo a romper com os estereótipos criados.

Esperamos que este trabalho tenha sido do teu agrado!

Apêndice 3

Cenário 2 Trabalhos dos alunos

Grupo A - 4 raparigas e 1 rapaz

A Publicidade e o Género

- Trabalho de Publicidade e género:
- Temas Utilizados:
- -Comida para animais
- -Marca de carros
- -Consumistas de supermercados
- -Comida
- -Marca de produtos de lavagem de roupa



1

A Publicidade e o Género

1 - <https://www.youtube.com/watch?v=2RzGDH35kpl>

1 – Enquadramento:

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Ambos os géneros

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Lazer / Convívio
Alimentação Animal



2

A Publicidade e o Género

2 - https://www.youtube.com/watch?v=h_2uGyP6wA

1 – Enquadramento:

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Feminino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Lazer / Convívio
Alimentação Animal



3

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=k7wxZdHv5Wo>

1 – Enquadramento:

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Masculino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Lazer / Convívio



4

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=YM-th85hRUU>

1 – Enquadramento:

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Masculino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Lazer / Convívio



5

A Publicidade e o Género

https://www.youtube.com/watch?v=NV9Vj_sqPX8

1 – Enquadramento:

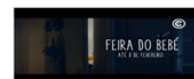
Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Ambos

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Compras e Atividades Domésticas



6

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=VCJBYdWvIM>

1 – Enquadramento :

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Ambos

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Compras e Atividades Domésticas



7

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=vRAWpv58SLY>

1 – Enquadramento :

Cenário de situação do quotidiano e natureza

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Ambos

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Alimentação



8

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=fMT3NQ-7p38>

1 – Enquadramento :

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Masculino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Alimentação



9

A Publicidade e o Género

https://www.youtube.com/watch?v=Or_kTPR5RhQ

1 – Enquadramento :

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Feminino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Atividades domésticas



10

A Publicidade e o Género

<https://www.youtube.com/watch?v=0Xzdl-a0sU0>

1 – Enquadramento :

Cenário de situação do quotidiano

2 – Identificar o género da personagem na publicidade:

Masculino

3 – Identificar/enquadrar as atividades que as personagens desenvolvem na publicidade em análise:

Atividades domésticas



11

A Publicidade e o Género

No nosso dia-a-dia deparamo-nos com diferentes tipos de **PUBLICIDADE**, dirigida a diferentes classes sociais, faixas etárias, estilo de vida e género.

As mulheres e os homens são retratados de forma diferentes nos anúncios publicitários. Como podemos observar diariamente nos anúncios mais conhecidos.

Os anúncios são considerados diferentes de acordo com os seus géneros, pois a nossa sociedade ensina-nos desde pequenos que maioritariamente a mulher fazia as lides da casa e o homem sempre trabalhou para sustentar a família.

12

REPORTAGEM

Cresce número de homens que vão às compras nos supermercados



<https://www.youtube.com/watch?v=Hwj5hD4SU78>

13

Grupo B: 3 raparigas e 2 rapazes

Será que a mulher e o homem são tratados da mesma forma na publicidade?

Ikea

- <https://www.youtube.com/watch?v=ym9AIYGTfE0&nohtml5=False>
- Cenário do quotidiano;
- O género da publicidade dirige-se a ambos
- Lazer

Sagres

- <https://www.youtube.com/watch?v=ABärdvDkVMfw&nohtml5=False>
- Cenário da natureza
- O género da publicidade dirige-se ao homem
- Alimentação

Galp

- <https://www.youtube.com/watch?v=qvBvfNMfYowU&nohtml5=False>
- Cenário da natureza
- O género da publicidade dirige-se a ambos
- Convivência

Era(imobiliária)

- <https://www.youtube.com/watch?v=RuM-QZFfaKQ&nohtml5=False>
- Cenário do quotidiano
- O género dirige-se a ambos
- compra

Cocacola

- <https://www.youtube.com/watch?v=hLgQF8lZHjk&nohtml5=False>
- Cenário do quotidiano
- A publicidade dirige-se a ambos
- Alimentação

Gillete

<https://www.youtube.com/watch?v=Hc7oa-e3Blg&nohtml5=False>

- cenário do cotidiano
- Dirigido para o gênero masculino
- Cuidados pessoais

Clearblue

• https://www.youtube.com/watch?v=j58b_1IDrSY

- Cenário da natureza
- Dire-se á mulher
- Cuidados pessoais

Avon/ barra de lábios

• <https://www.youtube.com/watch?v=h-MxQVwDGpU>

- Cenário do quotidiano
- Dirigido para o gênero feminino
- sedução

Garnier / BB cream

• <https://www.youtube.com/watch?v=XhD6c74kJIw>

- Cenário quotidiano
- Dirigido á mulher
- Cuidados pessoais

citroên

• <https://www.youtube.com/watch?v=tHyXtBA-5g4>

- Cenério do quotidiano
- Dirigido ao sexo masculino
- lazer

CONCLUSÃO

- Na nossa opinião, tanto o homem como a mulher são importantes para a publicidade. Contudo em alguns anúncios são tratados de forma desigual. O homem está presente em anúncios mais agressivos, todavia, a mulher representa anúncios carinhosos e suaves.

Publicidade e Género

Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: masculino
- Atividade : compra



<https://youtu.be/UUHPpo4iYZk>

Publicidade e Género

- Situação: sedução
 - Género: feminino
 - Atividade : cuidados pessoais
- <https://youtu.be/SxKJ98or4NE>



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: feminino
- Atividade: doméstica



<https://youtu.be/QYZjoJU0Mhw>

Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
 - Género: feminino
 - Atividade: alimentação
- <https://youtu.be/reuGv1Fq5LU>



Publicidade e Género

- Situação: sensualidade
 - Género: masculino
 - Atividade: cuidados pessoais
- https://youtu.be/II TIP_mEI18



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: ambos
- Atividade: lazer
- <https://youtu.be/cEHOdC3veZU>



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: ambos
- Atividade: alimentação
- <https://youtu.be/u1jDIsdYL0s>



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: ambos
- Atividade: compra
- <https://youtu.be/Myf45ZsVjPM>



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: ambos
- Atividade: alimentação
- <https://youtu.be/l8r8N0IutSk>



Publicidade e Género

- Situação: quotidiano
- Género: ambos
- Atividade: alimentação
- <https://youtu.be/DEEZNLHG0Rs>



Publicidade e Género

Na nossa opinião os homens e as mulheres não são retratados de igual forma, sendo que em alguns anúncios tem como alvo apenas mulheres ou apenas homens.

Por exemplo, na maioria dos anúncios de produtos de limpeza doméstica aparecem representadas as mulheres, e nos anúncios de carros, futebol aparecem representados os homens.

Grupo D: 3 raparigas e 2 rapazes





Publicidade Dirigida: os Homens e as Mulheres

- O nosso grupo observou que quase todos os anúncios que passam actualmente nas televisões são para compra.
- O homem e a mulher são retratados da mesma forma nos anúncios publicitários?
- Na nossa opinião, julgamos que na publicidade o homem e a mulher não são retratados da mesma forma, pois nos anúncios apresentados a mulher está sempre em casa, a realizar atividades domésticas e a tratar das crianças. Enquanto o homem tem como ocupação, normalmente, conduzir veículos, sair à noite, com mais regularidade, e executar mais atividades de lazer...

Apêndice 4

Cenário 2 Avaliação dos Trabalhos

Cenário 2: Avaliação dos trabalhos

A publicidade tem um grande impacto na nossa Sociedade.

Na generalidade, tendo em conta a publicidade que nos rodeia no nosso dia-a-dia (na televisão, nos jornais, nas revistas, na rádio, etc.) estaremos todos, Homens e Mulheres, a ser retratados de forma igual?

Grelha de avaliação

Tratamento da informação	30%
Organização	15%
Criatividade	15%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	20%
Participação e interesse pessoal	20%
Total	100%

Grupo I

Tratamento da informação	15%
Organização	5%
Criatividade	5%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	15%
Participação e interesse pessoal	15%
Total	55%

Observação direta:

Apresentação com recurso a papel;

Pouco organizado e pouco criativo;

O grupo apresentou anúncios maioritariamente masculinos.

Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“Na nossa opinião, os homens e as mulheres são retratados de formas diferentes como é retratado nos nossos anúncios, pois os homens são mais construtivos e hábeis e as mulheres são mais sociais e sensíveis. Maioritariamente aparecem a lavar a roupa ou a tratar dos filhos, enquanto os homens são mais vistos a conduzir e a fazer tarefas mais importantes. É frequentes os homens aparecerem mais em anúncios de desporto, mais violentos. Mas não quer dizer que as mulheres não sejam como os homens.”

Grupo II

Tratamento da informação	25%
Organização	15%
Criatividade	13%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	18%
Participação e interesse pessoal	20%
Total	91%

Observação direta:

Boa apresentação;

Criativo e bem organizado;

O grupo apresentou anúncios de natureza diversa.

Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“Na nossa opinião, julgamos que na publicidade o homem e a mulher não são retratados da mesma forma, pois nos anúncios apresentados a mulher está sempre em casa, a realizar atividades domésticas e a tratar das crianças. Enquanto o homem tem como ocupação, normalmente, conduzir veículos, sair à noite, com mais regularidade e executar mais tarefas de lazer.”

Grupo III

Tratamento da informação	28%
Organização	15%
Criatividade	15%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	18%
Participação e interesse pessoal	20%
Total	96%

Observação direta:

Boa apresentação;

Bem organizado e criativo;

O grupo apresentou anúncios para ambos os géneros;

Integra no final do seu trabalho uma reportagem sobre o tema desenvolvido.

Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“No nosso dia-a-dia deparamo-nos com diferentes tipos de publicidade, dirigida a diferentes classes sociais, faixas etárias, estilos de vida e género. As mulheres e os homens são retratados de forma diferente nos anúncios publicitários. Como podemos observar diariamente nos anúncios mais conhecidos. Os anúncios são considerados diferentes de acordo com os seus géneros, pois a nossa sociedade ensina-nos desde pequenos que maioritariamente a mulher fazia as lides da casa e o homem sempre trabalhou para sustentar a família”

Grupo IV

Tratamento da informação	28%
Organização	15%
Criatividade	12%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	20%
Participação e interesse pessoal	20%
Total	95%

Observação direta:

Boa organização;

Boa interação no grupo;

O grupo apresentou anúncios para ambos os géneros.

Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“Na nossa opinião, tanto o homem como a mulher são importantes para a publicidade. Contudo em alguns anúncios são tratados de forma desigual. O homem está presente em anúncios mais agressivos, todavia, a mulher representa anúncios carinhosos e suaves.”

Grupo V

Tratamento da informação	20%
Organização	13%
Criatividade	13%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	18%
Participação e interesse pessoal	18%
Total	82%

Observação direta:

Apresentação simples e direta;

Com alguns erros na classificação do género que forma posteriormente corrigidos;

O grupo apresentou anúncios para ambos os géneros.

Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“Na nossa opinião os homens e as mulheres são tratados de maneiras diferentes, pois os homens estão presentes nos anúncios rígidos entre outros (conduzir, desporto, etc.) e as mulheres estão presentes nos anúncios mais domésticos (cosméticos, produtos alimentares, etc.).”

Grupo VI

Tratamento da informação	28%
Organização	15%
Criatividade	13%
Cooperação e organização do trabalho em grupo	19%
Participação e interesse pessoal	20%
Total	95%

Observação direta:

Bem organizado e criativo;

Boa cooperação entre o grupo;

O grupo apresentou anúncios para ambos os géneros.

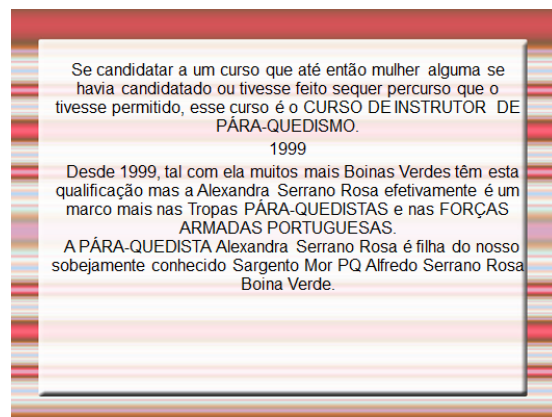
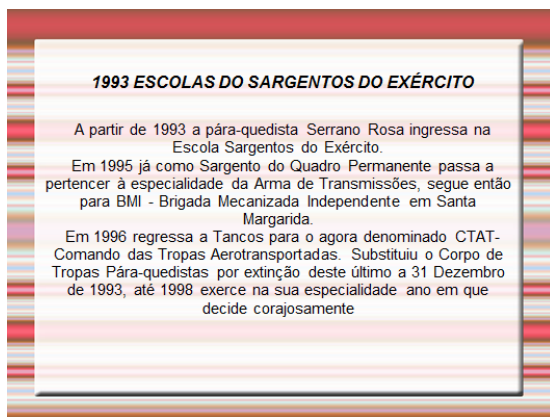
Opinião geral do grupo: Homens e mulheres são retratados de forma diferente.

“Na nossa opinião, os homens e as mulheres não são retratados de igual forma, sendo que em alguns anúncios tem como alvo apenas mulheres ou apenas homens. Por exemplo, na maioria dos anúncios de produtos de limpeza doméstica aparecem representadas as mulheres e, nos anúncios de carros, futebol aparecem representados homens.”

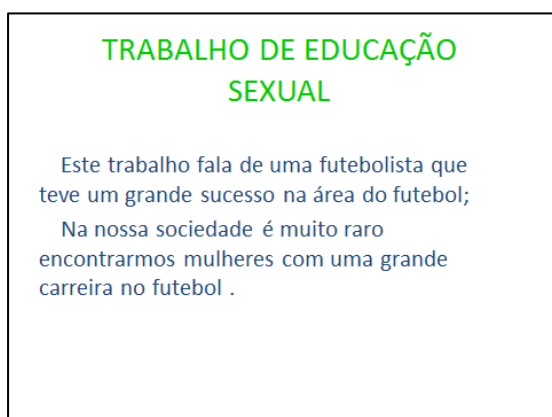
Apêndice 5

Cenário 3 Trabalhos dos alunos

Grupo A: 1 rapaz e 2 raparigas



Grupo B: 1 rapaz e 1 rapariga



Marta a futebolista

Marta Vieira da Silva Veiga, nasceu em Dois Riachos, no interior de Alagoas no Brasil, dia 19 de fevereiro de 1986.

Marta foi eleita pela FIFA, 5 vezes consecutivas, a melhor jogadora de futebol do mundo.



BOLA DE OURO

Marta Veiga fotografada quando recebeu a sua primeira bola de ouro.

Marta a futebolista

Marta começou a jogar futebol no juvenil do Centro Sportivo Alagoando (CSA).

No ano seguinte foi contratada pelo Vasco da Gama, onde jogou no escalão profissional entre os anos 2000 e 2002.

Marta a futebolista

Em 2003 vestiu a camisola da Seleção Brasileira nos jogos Pan-Americanos.

No dia 12 de janeiro de 2009, Marta anuncia a sua transferência para LOS Angeles SOL dos Estados Unidos.



Actualmente joga no [FC Rosengård](#) [Suécia](#).

Grupo C: 2 rapazes

Profissões femininas versus Profissões masculinas



Empregos em Portugal ainda são divididos pelo sexo



Manuel e Henrique
são dois dos homens que em Portugal se atreveram a
escolher profissões até à pouco tempo dominadas por
mulheres:

um é manicure e outro educador de infância



O manicure da Amadora
confessa que nunca fala da sua nova profissão aos
amigos e por vezes até os desafia a adivinharem o
trabalho que faz, mas até agora nunca acertaram.



Henrique foi o segundo homem a tirar o curso de Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa, mas continuam a ser poucos os que se aventuram numa carreira ocupada em 97,2% por mulheres.



Se Manuel e Henrique se atreveram a entrar em profissões tipicamente femininas, as mulheres também estão a ganhar terreno aos homens em muitas profissões.

E já entraram em domínios masculinos: entre eles a estiva e o trabalho em minas



Grupo D: 2 rapazes e 1 rapariga

CAROLINA BEATRIZ ÂNGELO

INFÂNCIA

Nasceu a 6 de abril de 1878, Guarda. Frequentou a universidade de Lisboa, tirou o curso de medicina concluindo-o em 1902.



VIDA ADULTA

Em 1902 casou com o seu primo e ativista republicano, Januário Barreto. Tornou-se a primeira médica portuguesa a operar no Hospital de São José. Mais tarde, dedicou-se à ginecologia.

A SUA IMPORTÂNCIA

- Ela foi sufragista destacando-se como militante da Liga Republicana das Mulheres Portuguesas, fundadora e presidente da Associação de Propaganda Feminista.

A MORTE

- Carolina morreu a 3 de outubro de 1911 em Lisboa com 33 anos. Destacando-se por ser a primeira mulher a votar.



EM HOMENAGEM...

- Atualmente, existe um Hospital com o seu nome, em Loures.



Grupo E: 1 rapaz e 2 raparigas

***Team Rutherford**





***A Hayley nasceu a 5 de dezembro de 1995 em Glasgow . Quando Hayley nasceu Paul já era “power lifter”**

***Hayley**



***Paul já era um “personal trainer” desde 1987. Ryan, inspirado pela irmã mais velha decidiu experimentar... A partir dai nasceu a “Team Rutherford”**

***Hayley**



A Hayley começou a levantar pesos com 14 anos, pouco tempo depois do seu pai (Paul) voltar de um campeonato de “ Powerlifting”.

Ela estava no ginásio com o seu pai, quando um dia perguntou se podia experimentar. Como correu bem, decidiu progredir com este hobbie. “So here I find myself, a little girl in a big man’s world...”

Grupo F: 2 rapazes

Valentina Tereshkova

1937- (79) anos



Quem foi...

Valentina Vladimirovna Tereshkova, nasceu no dia 6 de março de 1937 em Maslennikovo, União Soviética. Aos 24 anos de idade tornou-se numa cosmonauta da URSS.



O que fez...

A 16 de junho de 1963, já com 26 anos, fez uma missão a solo na nave Vostok VI, tornando-se na primeira mulher a fazer uma viagem pelo espaço.



O que fez...



Completou 48 órbitas ao redor da terra, tendo a sua estadia demorado 2 dias 23 horas e 12 minutos.

Prêmios...

Ao realizar o primeiro voo espacial feminino, Valentina recebeu várias homenagens do país, nas quais se destacam o Herói da União Soviética e a Ordem de Lenin, entre outras.

Em 2011 foi eleita deputada pelo partido Rússia Unida.

Em 2013, recebeu a Ordem de Alexandre Nevsky e ainda foi presidente do comitê das mulheres soviéticas e tornou-se membro do Soviète Supremo e do Presidium.



Conclusão...

Como pudemos ver Valentina Tereshkova foi uma mulher com muito êxito na sua carreira, fazendo coisas quase impossíveis naquela altura.

Por isso o nosso grupo acha que todos os homens e todas as mulheres devem escolher livremente aquilo que quer, mesmo que haja obstáculos, temos que os ultrapassar e conquistar por o que sonhamos.

Decidimos, então, compartilhar um vídeo sobre a sua descollagem ao espaço perante sua homenagem e pelo o seu grande feito:

[Valentina Tereshkova First Woman in Space](#)

Grupo G: 2 rapazes e 2 raparigas

Educação Sexual



Mundo do Trabalho

Profissões de homens ou Profissões de mulheres

Será que existem profissões masculinas e outras femininas?

- São os fatores históricos, educacionais e culturais que influenciaram a perceção de profissões que são vistas até hoje como masculinas e outras como femininas.
- Mas não tem de ser assim...



- Com o passar dos anos, foi-se perdendo a ideia de que certas profissões estão ligadas ao sexo de quem as exerce.
- Embora ainda existam alguns preconceitos, a maioria das pessoas abandonou esta ideia e escolhe a sua atividade ou profissão de acordo com os seus interesses e aptidões.



Será que o futebol é uma profissão só para homens?



Não! O futebol também é para mulheres!



Cláudia Neto

Capitã da seleção portuguesa de futebol feminino

Cláudia Neto



NOME:	Cláudia Teresa Pires Neto	ALTURA:	1,66m
DATA DE NASCIMENTO:	18 Abril 1988	PESO:	55,00Kg
NACIONALIDADE:	Portimão, Portugal	POSICÃO:	Médio
CLUBE ATUAL/ÚLTIMO:	Linköpings Fc	CHAMADA:	7

BIOGRAFIA DE CLÁUDIA NETO

- Cláudia Teresa Pires Neto nasceu a 18 de abril de 1988, em Portimão. Desde pequena o futebol foi o seu desporto favorito.
- Começou a jogar aos 8 anos e foi sempre melhorando até chegar à equipa feminina de Linköpings Fc, um clube na Suécia.
- Conta já com mais de 7000 minutos jogados na Seleção A e um total de 9 golos marcados.
- Acorda cedo todos os dias para treinar e, normalmente, almoça com as colegas de equipa. Os seus tempos livres são passados a descansar, ou entre a família e os amigos.
- Para a número 7 da Seleção Feminina de Futebol o maior desafio da sua carreira é também o seu maior sonho - a qualificação e participação num campeonato Europeu ou Mundial de futebol.
- Cláudia não imagina a sua vida sem o desporto rei, a sua grande paixão e o seu principal interesse.

Seleção Portuguesa de Futebol Feminino



Cada um deve ser livre para escolher a sua profissão e fazer aquilo que gosta!

Apêndice 6

Cenário 3 Avaliação dos Trabalhos

Cenário 3: Avaliação dos Trabalhos

Em grupos, os alunos através do acesso a diversas páginas na internet de Museus Virtuais (maioritariamente indicadas pelo professor) realizam um trabalho, que posteriormente será apresentado à turma, sobre um Homem ou uma Mulher à sua escolha que tenha tido um percurso de vida diferente do socialmente estabelecido como típico do seu género. Este trabalho deverá ser uma narrativa digital em que os alunos contam a história da vida da pessoa selecionada através de uma aplicação específica (por exemplo <http://storybird.com>). Sites de Museus Virtuais online: <http://www.indeks.pt/museus.php>

Duração da atividade: 3 aulas.

2 aulas para apresentação da atividade a desenvolver, pesquisa e início da construção da mesma;

1 aula para apresentação dos trabalhos de grupo.

Observações Gerais:

Os alunos apenas apresentaram trabalhos em *powerpoint* uma vez que não sabia trabalhar com o *storybird* nem houve tempo para lhes ensinar.

Os alunos recorreram a museus virtuais mas utilizaram também outros recursos para a realização do trabalho.

Alguns alunos preferiram apresentar individualmente por não conseguirem se juntar com os colegas fora da escola (alegaram que o tempo que passam juntos na escola não era suficiente para a construção do trabalho).

De um modo geral, os trabalhos apresentados são criativos e vão ao encontro do que era solicitado.

Comentários dos alunos

Os alunos aquando das suas representações foram dando a sua opinião sobre o facto de haver pessoas com percursos de vida considerados fora do comum para o seu género.

Alguns exemplos registados:

“Cada um é livre para escolher a sua profissão e fazer aquilo que gosta” – aluno

“Não há mal nenhum um homem ter uma “profissão” de mulher ou ao contrário” – aluna

“Somos livres para escolhermos a profissão que quisermos” – aluna

“Podemos escolher o que quisermos mas somos muito influenciados não só pela sociedade mas também pela nossa família” - aluno

“Eu não me ia sentir à vontade a trabalhar com bebés. As mulheres são mais sensíveis, os homens não têm muito jeito.” – aluno

“Não gosto muito de trabalhar com carros [mecânica] mas podia aprender se quisesse.” - aluna

Avaliação dos trabalhos

Grupo I (individual)

Incompleto;

Adequado ao objetivo;

Não faz conclusão.

Grupo II

Boa apresentação e criativo;

Relata percurso de vida;

Adequado ao objetivo;

Não faz conclusão.

Grupo III (individual)

Boa apresentação;
Relata percurso de vida;
Adequado ao objetivo;
Não faz conclusão.

Grupo IV

Boa apresentação e criativo;
Relata percurso de vida;
Adequado ao objetivo;
Opinião do grupo: *“Concluimos dizendo que cada pessoa nunca deve desistir dos seus sonhos só porque ninguém nos apoia. Quando um sonho nos chama, devemos agarrá-lo e não é por não haver ninguém como nós que devemos perder a esperança.”*

Grupo V

Apresentação simples;
Relata percurso de vida;
Adequado ao objetivo;
Não faz conclusão.

Grupo VI

Boa apresentação;
Relata percurso de vida;
Adequado ao objetivo;
Não faz conclusão.

Grupo VII

Boa apresentação e criativo;
Relata percurso de vida bastante completo;
Adequado ao objetivo;
Opinião do grupo: *“O nosso grupo acha que todos os homens e todas as mulheres devem escolher livremente aquilo que quer, mesmo que haja obstáculos, temos que os ultrapassar e conquistar por o que sonhamos.”*

Grupo VIII

Boa apresentação;
Relata percurso de vida e junta outras informações pertinentes;
Adequado ao objetivo;
Conclusão do grupo: *“Cada um deve ser livre para escolher a sua profissão e fazer aquilo que gosta”.*

Grupo IX

Organização da informação um pouco confusa;
Relata percurso de vida;
Adequado ao objetivo;
Não faz conclusão.

Grupo X

Apresentação muito simples;
Relata percurso de vida incompleto;
Adequado ao objetivo;
Não faz conclusão.

Apêndice 7

Questionário

Questionário aos alunos
A aplicabilidade das Tecnologias Digitais na Educação Sexual

Nome: _____

Idade: _____ Sexo: _____

Ano: _____ Turma: _____

Para cada questão assinala apenas uma opção.

1. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas:
 - ☐ Muito interessante
 - ☐ Interessante
 - ☐ Nem interessante nem aborrecido
 - ☐ Aborrecido
 - ☐ Muito aborrecido
2. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis:
 - ☐ Muito fácil
 - ☐ Fácil
 - ☐ Nem fácil nem difícil
 - ☐ Difícil
 - ☐ Muito difícil
3. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho:
 - ☐ Concordo totalmente
 - ☐ Concordo parcialmente
 - ☐ Não tenho opinião
 - ☐ Discordo
 - ☐ Discordo totalmente
4. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?
 - ☐ Muito esclarecido(a)
 - ☐ Esclarecido(a)
 - ☐ Pouco esclarecido(a)
 - ☐ Nada esclarecido(a)
5. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta.
 - ☐ Muito importante
 - ☐ Importante
 - ☐ Pouco importante
 - ☐ Nada importante

R: _____

6. Comparando a forma de aprender da aula tradicional com o(a) professor(a) a transmitir os conteúdos com a utilização de recursos digitais qual preferes? Justifica a tua resposta.

R: _____

7. Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

R: _____

8. Quais foram as principais vantagens do uso das tecnologias digitais?

R: _____

9. E as principais desvantagens do uso das tecnologias digitais?

R: _____

Obrigada pela colaboração ☺

Apêndice 8

Respostas ao questionário

Questionário aos alunos
A aplicabilidade das Tecnologias Digitais no ensino da Educação Sexual

Nome: [REDACTED]
Idade: 12 Sexo: Feminino
Ano: 6 Turma: E

Para cada questão assinala apenas uma opção.

1. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas:
☒ Muito interessante
☐ Interessante
☐ Nem interessante nem aborrecido
☐ Aborrecido
☐ Muito aborrecido
2. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis:
☒ Muito fácil
☐ Fácil
☐ Nem fácil nem difícil
☐ Difícil
☐ Muito difícil
3. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho:
☒ Concordo totalmente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não tenho opinião
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente
4. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?
☒ Muito esclarecido(a)
☐ Esclarecido(a)
☐ Pouco esclarecido(a)
☐ Nada esclarecido(a)
5. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta.
☒ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

R: considero muito importante, pois penso que nos devemos
informar sobre a sexualidade, ~~mas~~ ~~pois~~ le o que pode acontecer,
sabermos prevenções e resoluções de problemas.

6. Comparando a forma de aprender da aula tradicional com o(a) professor(a) a transmitir os conteúdos com a utilização de recursos digitais qual preferes? Justifica a tua resposta.

R: Eu prefiro na forma digital, porque é mais fácil.

7. Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

R: Sim, consigo explorar os temas de forma diferente.

8. Quais foram as principais vantagens do uso das tecnologias digitais?

R: É mais fácil de adquirir informação e de organizar qualquer trabalho.

9. E as principais desvantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Para mim não há nenhuma.

Obrigada pela colaboração 😊

Questionário aos alunos
A aplicabilidade das Tecnologias Digitais no ensino da Educação Sexual

Nome: [REDACTED]

Idade: 00 Sexo: Feminino

Ano: 6º Turma: E

Para cada questão assinala apenas uma opção.

1. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas:

- ☐ Muito interessante
- ☒ Interessante
- ☐ Nem interessante nem aborrecido
- ☐ Aborrecido
- ☐ Muito aborrecido

2. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis:

- ☒ Muito fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Nem fácil nem difícil
- ☐ Difícil
- ☐ Muito difícil

3. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho:

- ☒ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não tenho opinião
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

4. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?

- ☐ Muito esclarecido(a)
- ☒ Esclarecido(a)
- ☐ Pouco esclarecido(a)
- ☐ Nada esclarecido(a)

5. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta.

- ☒ Muito importante
- ☐ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

R: Acho muito importante pois na futura vai nos pagar
falta nós sabermos as consequências.

6. Comparando a forma de aprender da aula tradicional com o(a) professor(a) a transmitir os conteúdos com a utilização de recursos digitais qual preferes? Justifica a tua resposta.

R: Prefero a utilização de recursos digitais pois é
menos seca e é muito mais interessante e
é mais fácil de perceber.

7. Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

R: Sim, pois acho que é mais divertido e inter-
ssante.

8. Quais foram as principais vantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Aprendemos com mais facilidade e divertimo-nos.

9. E as principais desvantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Tem muita informação que nem sempre
é credível.

Obrigada pela colaboração ☺

Questionário aos alunos
A aplicabilidade das Tecnologias Digitais no ensino da Educação Sexual

Nome: [REDACTED]

Idade: 12 Sexo: Masculino

Ano: 6 Turma: E

Para cada questão assinala apenas uma opção.

1. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas:

- ☐ Muito interessante
- ☒ Interessante
- ☐ Nem interessante nem aborrecido
- ☐ Aborrecido
- ☐ Muito aborrecido

2. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis:

- ☒ Muito fácil
- ☐ Fácil
- ☐ Nem fácil nem difícil
- ☐ Difícil
- ☐ Muito difícil

3. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho:

- ☒ Concordo totalmente
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Não tenho opinião
- ☐ Discordo
- ☐ Discordo totalmente

4. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?

- ☒ Muito esclarecido(a)
- ☐ Esclarecido(a)
- ☐ Pouco esclarecido(a)
- ☐ Nada esclarecido(a)

5. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta.

- ☐ Muito importante
- ☒ Importante
- ☐ Pouco importante
- ☐ Nada importante

R: É importante, porque fazemos a saber mais sobre
o nosso corpo e as nossas características.

6. Comparando a forma de aprender da aula tradicional com o(a) professor(a) a transmitir os conteúdos com a utilização de recursos digitais qual preferes? Justifica a tua resposta.

R: Prefiro recursos digitais, pois há 1 mais facilidade nas aulas.

7. Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

R: Sim, porque ao pesquisarem ficam a saber não só o que precisam, como outras curiosidades.

8. Quais foram as principais vantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Na minha opinião é mais divertido e atrativo ao usar isso e organizado.

9. E as principais desvantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Não considero nenhuma.

Obrigada pela colaboração ☺

Questionário aos alunos
A aplicabilidade das Tecnologias Digitais no ensino da Educação Sexual

Nome: [REDACTED]
Idade: 11 Sexo: Masculino
Ano: 6 Turma: E

Para cada questão assinala apenas uma opção.

1. Na tua opinião, qual foi o nível de interesse das atividades propostas:
☒ Muito interessante
☐ Interessante
☐ Nem interessante nem aborrecido
☐ Aborrecido
☐ Muito aborrecido
2. Como consideraste a forma de utilizar os recursos digitais que tinhas disponíveis:
☐ Muito fácil
☒ Fácil
☐ Nem fácil nem difícil
☐ Difícil
☐ Muito difícil
3. Em relação aos recursos digitais utilizados consideras que estimularam a tua pesquisa, motivação e empenho:
☒ Concordo totalmente
☐ Concordo parcialmente
☐ Não tenho opinião
☐ Discordo
☐ Discordo totalmente
4. Relativamente aos temas abordados sentiste-te esclarecido(a)?
☐ Muito esclarecido(a)
☒ Esclarecido(a)
☐ Pouco esclarecido(a)
☐ Nada esclarecido(a)
5. Achas que falar da Sexualidade é importante para a tua Saúde? Justifica a tua resposta.
☒ Muito importante
☐ Importante
☐ Pouco importante
☐ Nada importante

R: É importante pois devemos saber os dois géneros para a vida adulta.

6. Comparando a forma de aprender da aula tradicional com o(a) professor(a) a transmitir os conteúdos com a utilização de recursos digitais qual preferes? Justifica a tua resposta.

R: Eu gosto mais dos recursos digitais pois a aula não é tão seca e
como internet e tudo é mais fácil de procurar

7. Consideras que o uso das tecnologias digitais ajuda os alunos(as) a aprenderem mais sobre os temas? Em que sentido?

R: Sim, pois a tecnologia é muito boa pois tem muitas
coisas.

8. Quais foram as principais vantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Entender melhor

9. E as principais desvantagens do uso das tecnologias digitais?

R: Não compreender algumas coisas

Obrigada pela colaboração ☺